

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

Белая С.А. Разработка системы дидактических принципов применения подхода «обучение служением» в условиях школы 6

Гафиятуллин К.А., Гараева Д.И., Мерзликина И.В., Мухаметзянова Ф.Г. Влияние субъектности обучающихся на информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) в полилингвальном образовании 10

Лью Синьчжу. Исследование ролевых различий кураторов в китайских и российских университетах 13

Ма Инань. К проблеме о профессиональном выгорании преподавателей 17

Подрезова Т.А. Хмыз А.В. Особенности развития просвещения на Северо-Кавказской железной дороге в 20-е г. XX в. 20

Покусаева В.Н. Роль умений в оказании первой помощи в успешной социализации подростков 23

Смирнова В.А. Интерактивные методы в преподавании семинаров ОРГ, как инструмент развития самоопределения личности ... 26

Ользеева З.В., Никитин Н.Н., Булуктаева М.С., Мушаев Э.М., Шагаева Н.А. Психолого-педагогическая модель формирования профессиональных склонностей у старшеклассников 29

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Бобринская И.Д., Клиенкова И.Б., Семенов П.А. К вопросу применения формирующего оценивания при обучении иностранному языку в неязыковом вузе 33

Буй Ван Тхань, Нгуен Куанг Хаи. Саморегуляция учебной деятельности как предиктор академической результативности первокурсников социально-гуманитарных направлений подготовки 37

Гнатюк М.А., Пыrkova М.А., Фадеев Е.И. Скрытый учебный план отраслевого университета: как повседневные практики формируют (или разрушают) отраслевую идентичность студентов 41

Кадырова Ф.З., Ожмекова Н.Ю. Реализация дифференцированно-уровневого подхода в развитии функциональной грамотности школьников: теория и практика внедрения 44

Козлова Л.А., Плотникова С.Н. Моделирование процесса формирования цифровых компетенций студентов бакалавриата экономических направлений подготовки в аграрном вузе 48

Концевич Г.Е. Инновационные технологии в образовании 51

Козлова Л.А., Плотникова С.Н. Педагогические условия формирования цифровых компетенций бакалавров экономических направлений подготовки в аграрном вузе 55

Косенкова И.А. Современные педагогические технологии в обучении лексике на уроках русского языка в средней общеобразовательной школе 59

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»; Шихнабиева Тамара Шихгасановна – д-р пед. наук, доц., ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения».

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Бенин Владислав Львович – д-р пед. наук, проф., заведующей культурологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы; 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: 15.01.2026 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».

Курилова Е.А. Теоретико-методологическое обоснование формирования культурно-просветительских компетенций педагога-музыканта на материале региональной музыкальной культуры 62

Линь Лимэй. Инновационная модель преподавания русского языка как иностранного (РКИ) на занятиях по аудированию и говорению с использованием цифровых технологий: теоретическое обоснование и экспериментальное исследование 66

Лю Синьтун, Иванова В.В. Расширения активного словаря китайских студентов при изучении русского языка в цифровом пространстве 69

Матаннанова А.Н., Сыроватская М.Н. Индивидуализация обучения химии в школе: от теории к практике 73

Не Чжунбинь, Линь Лимэй. Исследование оптимизации этапа подготовки к химическому эксперименту на основе микрообучения и симуляционных лабораторных работ 77

Похорукова М.Ю. Интеграция искусственного интеллекта в педагогическую деятельность: возможности и риски 80

Прядехо А.А., Степченко Т.А. Современные образовательные технологии формирования способности анализировать 83

Романова Л.С. Правовая подготовка педагогов как условие устойчивого развития образования в области безопасности жизнедеятельности 87

Антоненко Н.В., Селезнева Е.П. Видеопроизводство как продуктивная технология проектного обучения иностранному языку в вузе 90

Цао Хуэйлинь. Подходы реализации идеологического и политического воспитания в курсе русского языка как второго иностранного в Китае в контексте развития «умения повествовать о Китае» 93

Чжао Нань. Синергия традиционной методики преподавания перевода и нейросетевых технологий на материале китайско-русского перевода пословиц 98

Штырова А.Н. Изучение медицинского скрипта в курсе РКИ «Русский язык для профессиональных целей» как средство формирования ассертивного стиля профессиональной коммуникации 101

Щербакова И.В., Ковальчук Н.В., Резуненко И.В., Бекташ Н.И. Роль самостоятельной работы при выполнении практических упражнений по тренировке устной речи немецкого языка 105

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Астафурова О.А., Кулагина И.И. Практико-ориентированный подход в организации обучения промт-инжинирингу 108

Барсукова А.В., Бериашвили Э.Д., Самолдина Н.А. Вокальный коучинг как современная педагогическая технология в обучении студентов эстрадному пению: сущность, инструментарий, перспективы 110

Баташева М.В. Педагогические принципы формирования предпринимательского мышления у будущих менеджеров, предусматривающие использование средств контекстного обучения ... 113

Безземельная О.А. Использование песен при изучении жестовому языку 117

Ильясова О.А. Психолого-педагогические особенности проектирования содержания внутрикорпоративного обучения педагогов общеобразовательной организации 119

Катаев К.С. О возможности применения кластерного метода педагогического мониторинга в образовательном процессе 123

Ковалева Т.В., Садилова О.П. Применение контекстного обучения в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов в колледже 127

Кропачева О.В. Содержание организационно-управленческой подготовки обучающихся в условиях дополнительного профессионального образования 130

Новоселов И.В., Янин А.С., Боженко В.О. Особенности интеграции виртуального игрового движка и симуляционных технологий в цифровую платформу для развития навыков в области инженерии, БАС, разработки игр и киберспорта 132

Ярычев Н.У., Саидов З.А., Селиванова Е.А., Ильясев Д.Ф. Стратегии взаимодействия семьи и школы в профилактике агрессивного и противоправного поведения детей 137

Ситникова С.Ю., Сидоренко О.В., Халиман В.В., Шувалова С.Н. Некоторые педагогические решения проблемы обучения китайских студентов техническим дисциплинам на русском языке 142

Шерстяных А.С., Старовойтова А.С. Организационно-педагогическое сопровождение преподавателей образовательных организаций МВД России в условиях цифровизации профессиональной деятельности 145

Ся Вэйтун. Влияние пекинской оперы на академическую вокальную подготовку тенора в Китае 148

Дустова З.С., Тагариева И.Р. Особенности формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов в системе дополнительного образования в вузе 151

Кушнарёва Т.В., Уланова А.Р. Формирование терминологической компетенции у студентов неязыковых специальностей 154

Фоминых Н.Ю., Баранова Е.Н., Колода С.А., Бубенчикова А.В., Кожина И.В. К вопросу о цифровой усталости в условиях перегруженности образовательной среды 157

Харламова Л.С., Умаров М.М., Квитковская А.А., Тарасов А.В., Успенская И.М. Концептуальные основания разработки методологических основ применения здоровьесберегающих технологий в преподавании физической культуры в вузе 160

Хисяметдинова Э.Ш. Педагогические условия реализации модели формирования опыта самоорганизации обучающихся в системе среднего профессионального образования на основе междисциплинарного подхода 163

Шачкова Э.В. Художественно-исторический аспект пленэрной деятельности будущих художников-педагогов ФГБОУ ВО «Херсонского государственного педагогического университета» как фактор вдохновения архитектурой Н.П. Краснова 167

Шенгелия С.В., Моисеева В.А. Формирование навыков самостоятельной работы у студентов-вокалистов в процессе профессиональной подготовки 170

Яо Ли, Лю Илин. Многомерное построение и практическая проверка интеллектуальных компетенций в области преподавания и исследований для преподавателей иностранных языков в профессиональных университетах 175

НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Байкова А.М.-Ж., Татьяна Ч.Б., Байбабаева Г.З. Педагогические позиции работников дошкольных образовательных организаций Чукотки в сфере духовно-нравственного воспитания детей 178

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Золоева Е.В. Психологические особенности саморегуляции познавательной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития 181

Покусаева В.Н. Специфика подготовки подростков с ограниченными возможностями здоровья к оказанию первой помощи 184

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Бритаева А.Б. Игровая поэзия в осетинской детской литературе: синтез фольклорных традиций и авторского новаторства 187

Власова О.В. Креолизованный текст: понятие, структура и классификация 191

Волошинова Т.Ю., Волошинова А.Д., Климов А.М. Эмотивная окрашенность оппозиций «далекое–близкое» и «высокое–низкое» в художественном пространстве на примере малой прозы Бунина 195

Гусейнова Ж.Э. Восток и Запад в романах Сабахаттина Али: города, люди и психология пограничья 199

Имаева Г.З., Имаева Е.З. Метод кейсов в свете системно-мыследеятельностной методологии: от жизненной ситуации к поясам мышления 202

Курочкина А.В. Неореалистические тенденции в творчестве Е. Замятина 204

Левитина А.М. Краткий анализ особенностей текстов жанра фольклора/литературы с вымышленным сюжетом (сказки) и текстов жанра фэнтези 208

Ли Имо. Перевод русских метафорических наименований посредством большой языковой модели 211

Ли Янь. Анализ фонетических ошибок и методика педагогического вмешательства при обучении русских студентов китайскому языку на основе интеллектуальных речевых технологий 216

Му Сюань. От «западного писателя» к «своему старшему»: рецепция Ф.М. Достоевского в Китае 219

Нго Суан Биен. Символ Луны в русской и вьетнамской лингвокультурах 223

Новоселова Н.В. Образы-эталоны в индивидуально-авторских образных сравнениях (на материале художественных произведений французских писателей XIX в. – начала XX в.) 228

ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ

Пономарева Т.Н., Волкова Т.И. Подготовка специалистов в области туризма и музееологии 232

Сауленко А.В. Формирование профессиональной мотивации у курсантов военного вуза 235

У Цюсюань. Педагогическое содействие адаптации иностранных студентов: смешанное исследование 238

Шпаковская О.А. Инновационный маршрут как поддержка исследовательской культуры в деятельности педагога 241

Афонькова Ю.В. «Вовлеченность» в педагогическом знании: теоретический анализ понятия и его смежных категорий 245

Басгаль В.В., Руденко А.Е. Профессиональное творчество педагога как фактор успешной реализации проектной деятельности школьников в области робототехники 248

Бахарев И.В. О роли лонгитюдных исследований в реализации образовательного проекта «предпринимательский класс в московской школе» 253

Герасимова С.А. Особенности употребления глаголов движения в героических мансийских песнях 257

Горобец Л.Н., Федченко Н.Л. Личностно-деятельностный подход при обучении литературе в полилингвальной среде (на примере конструирования урока-биографии) 261

Зотова А.Б. Теоретические основы конструирования учебника русского языка как иностранного: сравнительный анализ методических подходов М.Н. Вятютнева и А.Р. Арутюнова 265

Иванова М.М., Чигорьев Е.А., Корнаушенко А.В. Проблемы воспитания скоростно-силовых способностей в единоборствах у обучающихся вузов 270

Коландария Е.М. Развитие профессиональной мобильности педагога на занятиях с иностранными студентами 272

Никольская И.Г., Тулов И.Ю., Гарская Е.С. Лингвокультурный подход в учебных материалах на занятиях по русскому языку как иностранному 275

Петрищев В.И., Крашенинникова А.Е., Сокк А.А. Особенности языковой тревожности студентов неязыковых направлений в процессе изучения иностранного языка 278

Тарабарина Ю.А. Международные стандарты как методологическая основа профессионального иноязычного обучения 282

Боева Л.Е., Королькова С.В., Бочарова И.В., Фуникова С.В., Петряева А.Ю. Использование коммуникативных методов обучения русскому языку как иностранному в вузе 285

Шибавва Г.Е., Мурая Е.Н., Тоймурадова С., Маслова Ж.Ю., Перебинос Ю.А. Рынок дистанционного образования в условиях современности: проблемы и тенденции развития 288

Щербакова И.В., Ковальчук Н.В., Резуненко И.В., Бекташ Н.И. Анализ лексических трудностей при изучении немецкого языка 291

Юй Си. Развитие когнитивных способностей студентов дизайн-образования в эпоху искусственного интеллекта 294

TABLE OF CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Belaia S.A.</i> Development of a system of didactic principles for applying the service-learning approach in a school setting	6
<i>Gafiyatullin K.A., Garayeva D.I., Merzlikina I.V., Mukhametzyanova F.G.</i> The influence of students' subjectivity on information and communication technologies (ICT) in multilingual education	10
<i>Liu Xinzhu.</i> A Study of the Role Differences of Academic Advisors in Chinese and Russian Universities	13
<i>Ma Yinan.</i> On the issue of professor's burnout	17
<i>Podrezova T.A., Khmyz A.V.</i> Features of the development of education on the North Caucasian Railway in the 20s of the 20th century	20
<i>Pokusaeva V.N.</i> The role of first aid skills in the successful socialization of adolescents	23
<i>Smirnova V.A.</i> Interactive methods in teaching ORG seminars as a tool for developing personal self-determination	26
<i>Olzeeva Z.V., Nikitin N.N., Buluktaeva M.S., Mushaev E.M., Shagaeva N.A.</i> Psychological and pedagogical model for the formation of professional incipients in high school students	29

TEACHING AND UPBRINGING METHODS

<i>Bobrinskaya I.D., Klienikova I.B., Semenov P.A.</i> On the issue of using formative assessment in teaching a foreign language at a non-linguistic university	33
<i>Bui Van Thanh, Nguyen Quang Hai.</i> Self-regulated learning as a predictor of academic performance of first-year students in social and humanities programs	37
<i>Gnatyuk M.A., Pyrkova M.A., Fadeev E.I.</i> The Hidden Curriculum of the Industrial University: How Everyday Practices Shape (or Destroy) Students' Industrial Identities	41
<i>Kadyrova F.Z., Ozhmekova N.Y.</i> Implementation of a differentiated-level approach in the development of functional literacy among schoolchildren: theory and practice of implementation	44
<i>Kozlova L.A., Plotnikova S.N.</i> Modeling the process of developing digital competencies in undergraduate students majoring in economics at an agricultural university	48
<i>Kontsevich G.E.</i> Innovative technologies in education	51
<i>Kozlova L.A., Plotnikova S.N.</i> Pedagogical Conditions for Developing Digital Competencies in Bachelor's Degrees in Economics at an Agricultural University	55
<i>Kosenkova I.A.</i> Modern pedagogical technologies in teaching vocabulary in russian language lessons in secondary schools	59
<i>Kurilova E.A.</i> Theoretical and Methodological Foundations for Developing Cultural and Educational Competencies in Music Teachers Using Regional Musical Culture	62
<i>Lin Limei.</i> An innovative model for teaching Russian as a foreign language (RFL) in listening and speaking classes using digital technologies: theoretical justification and experimental research	66
<i>Liu Xintong, Ivanova V.V.</i> Expanding the active vocabulary of Chinese students when learning Russian in the digital space	69
<i>Matannanova A.N., Syrovatskaya M.N.</i> Individualization of chemistry teaching at school: from theory to practice	73
<i>Nie Zhongbin, Lin Limei.</i> Research on optimising the preparation stage for chemical experiments based on microlearning and simulation laboratory work	77
<i>Pokhorukova M.Yu.</i> Increasing motivation for learning student programmers	80
<i>Pryadekha A.A., Stepchenko T.A.</i> Modern educational technologies of analytical skills formation	83

<i>Romanova L.S.</i> Legal training of teachers as a condition for the sustainable development of education in the field of life safety	87
<i>Antonenko N.V., Selezneva E.P.</i> Video Making Projects as a Productive Approach for Enhancing Motivation in University Foreign Language Teaching	90
<i>Cao Huilin.</i> Approaches to implementing ideological and political education in the course of Russian as a second foreign language in China within the context of developing the "Ability to Tell China's Story Well"	93
<i>Zhao Nan.</i> Synergy of traditional translation teaching methods and neural network technologies based on the Chinese-Russian translation of proverbs	98
<i>Shtyrova A.N.</i> Studying medical scripts in the "Russian for Professional Purposes" course as an approach to fostering an assertive style of professional communication	101
<i>Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V., Rezunenko I.V., Bektash N.I.</i> The role of independent work in performing practical exercises to train the oral speech of the german language	105

PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Astafurova O.A., Kulagina I.I.</i> A practical-oriented approach to training in prompt engineering	108
<i>Barsukova A.V., Beriashvili E.D., Samoldina N.A.</i> Vocal coaching as a modern pedagogical technology in teaching pop singing to students: essence, tools, prospects	110
<i>Batasheva M.V.</i> Pedagogical principles for developing entrepreneurial thinking in future managers, including the use of contextual learning tools	113
<i>Bezzemel'naya O.A.</i> Using songs in sign language learning	117
<i>Ilyasova O.A.</i> Psychological and pedagogical features of designing the content of in-corporate training for teachers in general education organizations	119
<i>Kataev K.S.</i> The possibility of applying the cluster method of pedagogical monitoring in the educative process	123
<i>Kovaleva T.V., Sadilova O.P.</i> Application of context-based learning in developing professional competencies of future teachers in college	127
<i>Kropacheva O.V.</i> Content of organizational and management training for students in additional professional education	130
<i>Novoselov I.V., Yanin A.S., Bozhenko V.O.</i> Features of integrating a virtual game engine and simulation technologies into a digital platform for developing skills in engineering, UAS, game development, and esports	132
<i>Yarychev N.U., Saidov Z.A., Selivanova E.A., Ilyasov D.F.</i> Strategies for interaction between family and school in the prevention of aggressive and delinquent behavior in children	137
<i>Sitnikova S.Yu., Sidorenko O.V., Khaliman V.V., Shuvalova S.N.</i> Some Pedagogical Solutions to the Problem of Teaching Technical Disciplines to Chinese Students	142
<i>Sherstiankykh A.S., Starovoitova A.S.</i> Organizational and Pedagogical Support for Instructors of Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the Context of Digitalization of Professional Activity	145
<i>Xia Weitong.</i> The influence of Peking opera on academic tenor vocal education in China	148
<i>Dustova Z.S., Tagariyeva I.R.</i> Features of forming students' value and sense orientations in the system of additional education at a university	151
<i>Kushnaryova T.V., Ulanova A.R.</i> Effective methods of memorizing English scientific and technical terminology by students of non-linguistic specialties	154
<i>Fominykh N.I., Baranova E.N., Koloda S.A., Bubenchikova A.V., Kozhina I.V.</i> On the Issue of Digital Fatigue in an Overloaded Educational Environment	157

Kharlamova L.S., Umarov M.M., Kvitskovskaya A.A., Tarasov A.V., Uspenskaya I.M. Conceptual foundations for the development of methodological foundations for the application of health-saving technologies in teaching physical education at a university 160

Khismetdinova E.Sh. Pedagogical Conditions for Implementing a Model for Developing Students' Self-Organization Experience in Secondary Vocational Education Based on an Interdisciplinary Approach.... 163

Shachkova E.V. The artistic and historical aspect of the plein air activities of future artist-teachers of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kherson State Pedagogical University" as a factor of inspiration by the architecture of N.P. Krasnov..... 167

Shengelia S.V., Moiseeva V.A. Formation of independent work skills in vocal students during professional training 170

Yao Li, Liu Yilin. Multi-dimensional Construction and Practical Validation of Intelligent Teaching and Research Competence for Foreign Language Teachers in Vocational Universities 175

PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

Baikova A.M.-Zh., Budaeva T.Ch., Baybabaeva G.Z. Pedagogical positions of employees of preschool educational organizations in Chukotka in the field of spiritual and moral education of children 178

SPECIAL PEDAGOGY

Zoloeva E.V. Psychological peculiarities of self-regulation of cognitive activity in youth schoolchildren with mental development delay... 181

Pokusaeva V.N. The specifics of preparing adolescents with disabilities for first aid 184

LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

Britaeva A.B. Game Poetry in Ossetian Children's Literature: A Synthesis of Folklore Traditions and Authorial Innovation..... 187

Vlasova O.V. Creolized text: concept, structure and classification..... 191

Voloshinova T.Yu., Voloshinova A.D., Klimov A.M. The emotional coloring of the oppositions "far-near" and "high-low" in the artistic space on the example of Bunin's short prose..... 195

Guseinova Zh. East and West in the novels of Sabahattin Ali: cities, people and psychology of the borderland..... 199

Imaeva G.Z., Imaeva E.Z. The case study method in system-based methodology: from the life situation to the belts of thinking 202

Kurochkina A.V. Neorealist tendencies in the works of E. Zamyatin..... 204

Levitina A.M. A brief distinctive features analysis of folklore/literary texts with a fictitious plot (fairy tale) and fantasy texts..... 208

Li Yimo. Translation of Russian Metaphorical Names Using a Large-Scale Language Model..... 211

Li Yan. Analysis of Chinese Phonetic Errors and Teaching Intervention for Russian Students Based on Intelligent Speech Technology..... 216

Mu Xuan. From a "Western Author" to a "Respected Elder": The Reception of F.M. Dostoevsky in China 219

Ngo Xuan Bien. The Symbol of the Moon in Russian and Vietnamese Linguocultures 223

Novoselova N.V. Standard images in individual authorial figurative comparisons (based on works of fiction by French writers from the 19th century to the early 20th century)..... 228

DISCUSSION TOPICS

Ponomareva T.N., Volkova T.I. Training of specialists in the field of tourism and museology 232

Saulenko A.V. Formation of professional motivation among military university cadets..... 235

Wu Qiuxuan. Pedagogical facilitation for the adaptation of international students: a mixed-methods research 238

Shpakovskaya O.A. Innovative route as a support for research culture in the activities of a teacher 241

Afonkova Yu.V. «Engagement» in Pedagogical Knowledge: A Theoretical Analysis of the Concept and Its Related Categories 245

Basgal V.V., Rudenko A.E. Professional creativity of a teacher as a factor in the successful implementation of schoolchildren's project activities in the field of robotics 248

Bakharev I.V. On the role of longitudinal studies in the implementation of the project «entrepreneurial class in Moscow school 253

Gerasimova S.A. Peculiarities of the use of verbs of motion in heroic Mansi songs 257

Gorobets L.N., Fedchenko N.L. A personal-activity approach to teaching literature in a multilingual environment (using the example of constructing a biography lesson) 261

Zotova A.B. Theoretical Foundations of Designing a Textbook for Russian as a Foreign Language: A Comparative Analysis of the Methodological Approaches of M.N. Vyatutnev and A.R. Arutyunov 265

Ivanova M.M., Chigoryaev E.A., Kornaushenko A.V. Problems of education of speed and force abilities in combat sports in university students 270

Kolandariya E.M. Developing professional mobility for teacher teaching with foreign students..... 272

Nikolskaia I.G., Tuloev I.Yu., Garskaya E.S. A linguo-cultural approach in teaching materials for russian as a foreign language classes 275

Petrishchev V.I., Krashenninnikova A.E., Sokk A.A., Language Anxiety in Students of Non-Linguistic Majors During Foreign Language Learning.... 278

Tarabarina Yu.A. International standards as a methodological basis for professional foreign language teaching..... 282

Boeva L.E., Korolkova S.V., Bocharova I.V., Funikova S.V., Petryaeva A.Yu. Using communicative methods in teaching Russian as a foreign language at higher education 285

Shibaeva G.E., Muraya E.N., Toymuradova Selbi, Maslova Zh.Yu., Perebinos Iu.A. The distance education market in modern conditions: problems and development trends 288

Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V., Rezunenko I.V., Bektash N.I. Analysis of lexical difficulties in learning German..... 291

Yu Xi. Developing the cognitive abilities of design education students in the era of artificial intelligence 294

Разработка системы дидактических принципов применения подхода «обучение служением» в условиях школы

Белая София Александровна,

аспирант кафедры педагогики и образовательных технологий,
Институт педагогического и специального образования,
ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический
университет»

E-mail: sofiiawhite@yandex.ru

Статья посвящена проблеме содержательной редукции и терминологической подмены в практике внедрения подхода «обучение служением» в общеобразовательной школе. Автор исходит из того, что трудности связаны не только с методикой, но с изначальным недостаточным пониманием сущности подхода частью педагогов и кураторов, что ведёт к механическому копированию вузовских моделей без их адаптации к школьному контексту. В качестве теоретического решения предлагается целостная адаптивная модель, включающая: 1) систему дидактических принципов проектирования, обеспечивающих содержательную интеграцию; 2) организационно-управленческий контур, описывающий роли и функции субъектов школы для устойчивой реализации. Результатом является теоретический каркас для построения школьных практик, адекватных специфике общего образования и позволяющих преодолеть разрыв между декларируемыми целями подхода и его реальным воплощением.

Ключевые слова: обучение служением, общеобразовательная школа, интеграция обучения и служения, дидактическая интерпретация, социальный проект.

Подход «обучение служением», понимаемый как педагогическая стратегия, обеспечивающая взаимное обогащение учебных целей и социально-значимой деятельности обучающихся, получил в России значительный импульс к развитию. Его активное внедрение в систему высшего образования, инициированное в том числе поручением Президента РФ, демонстрирует высокую эффективность в формировании профессиональных компетенций через решение реальных задач общества. Однако трансляция этого успешного опыта на уровень общего образования сопряжена с серьёзной содержательно-методической проблемой, требующей отдельного теоретического осмысления.

В отличие от вуза, где учебный процесс и служение органично связываются через призму будущей профессии, общеобразовательная школа не обладает таким единым фокусом. Её содержание структурировано вокруг широкого спектра учебных предметов, что создаёт вызов для проектирования деятельности, в равной мере отвечающей критериям как «обучения» (освоение и применение предметных знаний), так и «служения» (аутентичная польза для общества). В сложившейся практике это приводит к типичной редукции: под обучением служением зачастую реализуются социальные акции, волонёрские инициативы или проекты во внеурочной деятельности, в которых дидактическая составляющая оказывается вторичной, несистемной или вовсе утрачивается. Данная проблема во многом обусловлена механическим копированием успешных вузовских моделей без их критической адаптации к специфике школьного образовательного контекста. В результате возникает содержательный разрыв между декларируемым интегративным подходом и его реальным воплощением, что ставит под сомнение педагогическую ценность подхода.

Таким образом, **проблема исследования** заключается в отсутствии дидактически обоснованного инструментария, который позволял бы реализовать обучение служением в школе и гарантировать содержательную, а не формальную интеграцию учебного и социального компонентов.

Целью данной статьи является разработка и обоснование дидактических принципов, которые выступят таким инструментарием, обеспечивая содержательную целостность реализации подхода «обучение служением» в практике общеобразовательной школы.

Решение поставленных в статье задач обеспечивалось комплексом взаимодополняющих **методов исследования**. Сравнительно-сопоставительный анализ был применён для выявления специфики реализации подхода «обучение служением» в разных образовательных контекстах. На его основе проведено сопоставление устоявшихся вузовских моделей, опирающихся на профессиональный контекст, с типичными школьными практиками, которые, согласно описаниям их авторов-педагогов, позиционируются как обучение служением, но по сути таковыми не являются. Этот анализ позволил выявить не только внешние различия, но и внутреннюю терминологическую путаницу, свидетельствующую о недостаточном понимании сущностных особенностей подхода его частью практикующих участников. Теоретический анализ и синтез научной литературы использовался для реконструкции системы базовых критериев обучения служением и выявления дискуссионных вопросов, связанных с их операционализацией в школе. Основным инструментом для получения ключевого результата исследования выступил метод теоретического моделирования и дидактической интерпретации. На его основе осуществлён переход от констатирующих критериев к проектировочным принципам деятельности педагога. Была проведена интерпретация каждого критерия через призму задач школьного обучения, что позволило сформулировать авторскую систему принципов, обеспечивающих содержательную интеграцию «обучения» и «служения» на этапе педагогического замысла. Данный методологический комплекс обеспечил движение от констатации проблемы к построению теоретической модели, решающей выявленное противоречие.

Для выявления проблем реализации подхода «обучение служением» в школе необходимо прежде всего определить его сущностные границы и отличительные черты. В современной педагогической литературе под обучением служением понимается целостная образовательная стратегия, основанная на глубокой интеграции академического обучения и социально значимой деятельности. Её суть заключается в том, что, как указывают Н.М. Полевая и В.В. Ситникова, «служение» и «обучение» в образовательном процессе не только равноценны, но и усиливают результаты и значимость друг друга, способствуя воспитанию социально ответственного гражданина [5].

Основные характеристики обучения служением включают:

- Интеграцию теории и практики: применяются знания в реальных условиях, что способствует глубокому пониманию учебного материала.
- Социальную ответственность: Вовлечение в решение социально значимых проблем способствует формированию гражданской ответственности.
- Рефлексию: Постоянный процесс осмысления и анализа опыта, полученного в ходе практического участия позволяет углубить полученные знания и извлечь уроки из опыта.
- Сотрудничество: Взаимодействие с местными сообществами, организациями и другими участниками процесса [1].

В основе подхода лежит идея синергии, где учебная программа предоставляет инструменты для осмысленного и эффективного служения, а само служение создает аутентичный, мотивирующий контекст для применения и углубления знаний. Эта связь наиболее плодотворна, когда оказываемые услуги могут быть использованы для достижения учебных целей и, наоборот, когда теоретические знания непосредственно находят практическое применение. Это позволяет учащимся на собственном опыте ощутить социальную значимость полученных на уроках знаний [4].

Именно двусторонняя, взаимообогащающая связь и составляет суть интеграции, которая позволяет провести содержательную границу между «обучением служением» и внешне схожими формами активности.

Приоритетом волонтерства является оказание безвозмездной помощи и достижение социального эффекта. Образовательная составляющая, если и присутствует, носит факультативный, несистемный характер и не является обязательным условием. В обучении служением образовательные цели являются системообразующими и равнозначными социальным. Подход направлен на то, чтобы учащиеся осознали, что «их действия могут действительно изменить жизнь людей и улучшить особенности своего сообщества. Это пробуждает чувство социальной ответственности, побуждая их становиться активными участниками в решении общественных вопросов» [8], но это осознание становится результатом именно осмысленного применения знаний.

Проектная деятельность может быть завершена на стадии создания теоретического макета, презентации или модели, не предполагающей реального, осязаемого взаимодействия с сообществом. Обучение служением обязательно подразумевает наличие аутентичного партнера – представителя местного сообщества, организации или учреждения, который формулирует реальный запрос и является потребителем результата. Это взаимодействие, как указано в базовых характеристиках, является обязательным и превращает школу в «особое пространство для воплощения в жизнь идей социального служения» [2].

Акции часто носят разовый, эпизодический характер и могут не требовать от участников глубокого предварительного изучения проблемы и последующего педагогически организованного анализа. Обучение служением предполагает полный дидактический цикл, центральным элементом которого является рефлексия. Как подчеркивает В.С. Никольский, «опыт сам по себе не является гарантией обучения. Опыт становится частью личности, её достоянием в результате специфической процедуры осмысления – рефлексии. Для правильного понимания обучения служением мы должны принять в качестве теоретического контекста то, что знания социально обусловлены, опыт является основой развития при условии его рефлексивного присвоения» [3].

Современное обучение служением основано на рефлексии, взаимной выгоде для школ и сообществ, а также партнерстве между образовательными учреждениями, бизнесом и НКО [6]. Данное положение фиксирует его отличительную социально-педагогическую природу, ориентированную на кооперацию и синергию.

Именно поэтому минимальным набором критериев, позволяющих идентифицировать обучение служением, является триада: равнозначность учебных и социальных целей, наличие аутентичного партнерства с сообществом и обязательность структурированной педагогической рефлексии. Отсутствие или формальное выполнение любого из этих элементов ведет к содержательной редукции подхода, что и наблю-

дается в ситуации, когда волонтерство или акция обозначаются как обучение служением.

Проведённый анализ позволяет констатировать, что ключевым вызовом для реализации подхода «обучение служением» в общеобразовательной школе является проблема содержательно-методического обеспечения интеграции. Если в высшем образовании интеграция учебного и социального компонентов обеспечивается профессиональным контекстом, задающим естественные точки сопряжения, то в школе данная связь не задана изначально и требует специального педагогического конструирования.

На практике это приводит к устойчивому противоречию между декларируемыми целями подхода и результатами его реализации. С одной стороны, педагогическая деятельность ориентирована на достижение социально значимого результата, предполагающего взаимодействие с партнерами из местного сообщества. С другой стороны, эта деятельность должна приводить к достижению конкретных предметных и метапредметных образовательных результатов, что требует её глубокой смысловой связи с содержанием учебных программ. Отсутствие четких дидактических механизмов для разрешения данного противоречия ведет к его снятию через редукцию: практика сводится либо к социально-воспитательной работе с минимальным учебным содержанием, либо к учебному проекту с формальным социальным сопровождением.

Таким образом, центральной научно-методической проблемой выступает отсутствие теоретически обоснованной модели, которая задавала бы логику проектирования образовательных ситуаций, где компоненты «служения» и «обучения» были бы изначально взаимообусловлены. Существующие критерии подхода описывают его характеристики как завершенного феномена, но не раскрывают принципов его внутреннего построения в условиях школьной образовательной среды. Следовательно, задача заключается в переходе от констатации необходимых признаков к выявлению дидактических принципов, определяющих процесс педагогического проектирования, гарантирующего содержательную, а не формальную интеграцию.

Решение выявленной дидактической проблемы видится в переходе от поиска готовых форм к целенаправленному педагогическому проектированию. Нами предложена система из четырёх взаимосвязанных принципов, которые задают логику конструирования образовательной ситуации, где компоненты «обучения» и «служения» являются изначально взаимообусловленными. Реализация этих принципов позволяет сделать обучение служением реальным и содержательным элементом школьной жизни.

1. Принцип проектирования от учебного содержания к социальному контексту.

Данный принцип устанавливает, что отправной точкой проектирования должно стать конкретное знание или умение из учебной программы, чьё освоение объективно требует выхода в реальную социальную среду. Задача педагога – выявить в программе такие «точки роста» – элементы, которые не могут быть полноценно усвоены в отрыве от практики. Социальный контекст подбирается или формируется не как иллюстрация, а как необходимое условие для достижения учебного результата.

2. Принцип содержательного партнёрства на основе внешнего запроса.

Данный принцип подчёркивает, что основанием для деятельности является оформленный запрос от внешнего партнёра (организации, учреждения, инициативной группы), подтверждающий реальную, а не гипотетическую потребность сообщества. Инициатива должна исходить от социального контекста. Задача педагога – проанализировать этот запрос совместно с партнёром и преобразовать его в учебно-значимую задачу, решаемую с применением конкретных знаний из школьной программы.

Пример: Партнёр – дирекция городского парка культуры и отдыха – оформляет официальный запрос. В запросе указана проблема: посетители часто срывают редкие первоцветы, занесённые в Красную книгу региона. Педагог (биология, 5–6 класс) предлагает решение в виде проекта: ученики изучат эти виды, их отличительные признаки и разработают для парка информационные таблички с крупными рисунками и простыми правилами («Не рвать!», «Бережь!»). Деятельность школьников начинается с реального, документально подтверждённого социального запроса, который через предметное содержание преобразуется в учебный проект.

3. Принцип рефлексии как сквозного учебного действия.

Данный принцип определяет рефлексию не как итоговое или отдельное мероприятие, а как непрерывный процесс, структурно и содержательно встроенный в уроки по соответствующим учебным предметам. Ключевое условие – рефлексивные этапы проводятся в учебное

время как часть занятия. Если рефлексия, обсуждение и работа над проектом проходят исключительно во внеурочное время, деятельность рискует быть отнесённой к дополнительному образованию или социальному проектированию, даже при наличии других признаков обучения служением. Активизация рефлексии как метода обучения способствует процессу присвоения опыта деятельности и развития обучающихся [7]. Рефлексия, интегрированная в урок, выполняет функцию постоянного смыслового моста между практическим опытом и теоретическим содержанием, обеспечивая их взаимное обогащение.

4. Принцип бинарной системы оценки результата.

Поскольку результат деятельности интегративен, его оценка должна быть комплексной и отражать достижение как социальных, так и учебных целей. Это требует разработки двух параллельных групп критериев и соответствующих процедур оценивания, что институционально закрепляет равнозначность компонентов подхода.

Пример: В проекте по изготовлению кормушек для птиц (технология, 5 класс) итоговая оценка складывается из двух частей:

Социальный результат: Кормушки приняты и развешаны в парке, представитель парка подтверждает их востребованность и соответствие требованиям безопасности.

Учебный результат: Качество изготовления изделия по чертежу, безопасное использование инструментов, понимание свойств материалов (оценка учителя технологии).

Проект считается успешно завершённым при положительной оценке по обоим критериям.

Эффективность дидактических принципов зависит от их организационного обеспечения. Предложенная система, будучи теоретическим конструктом, требует для своей устойчивой реализации адекватного организационного оформления. В противном случае она рискует остаться на уровне методической рекомендации. Перевод принципов в практику предполагает распределение функций и ответственности среди ключевых субъектов школьной экосистемы.

Административный уровень (дирекция, управляющий совет) выполняет стратегическую и координирующую роль. Его ключевые задачи: формирование и поддержание партнёрского консорциума (вузы, предприятия, НКО, муниципалитет); закрепление подхода в основной образовательной программе и локальных актах; выделение ресурсов (в том числе методических часов) и создание системы мотивации педагогов; организация внутренней и внешней оценки результатов.

Методический уровень (методические объединения, проектный офис) отвечает за дидактико-методическое обеспечение. В его функции входит: проведение анализа рабочих программ для выявления «точек интеграции»; разработка и экспертиза проектных кейсов на основе запросов партнёров; подготовка педагогов; разработка инструментов бинарной (учебной и социальной) оценки.

Учитель-предметник (проектный руководитель) является непосредственным реализатором принципов на оперативном уровне. Его деятельность строится на основе предложенной модели: ведёт диалог с партнёром для конкретизации учебно-социальной задачи; проектирует и осуществляет интеграцию проекта в уроки своего предмета; организует сквозную предметную рефлексия; проводит формирующее оценивание учебной составляющей.

Классный руководитель/куратор обеспечивает социально-воспитательное и личностно-развивающее сопровождение: помощь в формировании проектных команд, мониторинг групповой динамики, отслеживание личностного роста и вовлечённости учащихся, координация взаимодействия с партнёрами на коммуникативном уровне. Он выступает ключевым наблюдателем за тем, как участие в проекте влияет на развитие социальных навыков, ответственности и самооценки школьников.

Внешние партнёры выступают не как пассивные благополучатели, а как активные со-заказчики и эксперты. Их роль: формулировка аутентичных социальных запросов; предоставление контекста, данных и консультационной поддержки; валидация социального результата и участие в итоговой оценке.

Реализация дидактических принципов обучения служением предполагает их институционализацию – встраивание в формальные и неформальные структуры школы. Только при согласованном действии всех уровней, где каждый субъект выполняет свою функцию, подход перестаёт зависеть от личной инициативы и становится системным элементом образовательного процесса, способным преодолеть традиционный разрыв между учебным познанием и социальной практикой.

Заключение

Проведённый анализ позволяет констатировать, что ключевым барьером для реализации подхода «обучение служением» в общеобразовательной школе является содержательная редукция: подмена его сущности

волонтерством, социальными акциями или внеурочными проектами с утраченной учебной составляющей. В качестве теоретического решения данной проблемы в статье предложена система дидактических принципов (проектирование от учебного содержания, партнёрство на основе внешнего запроса, рефлексия, встроенная в урок, бинарная оценка), которые задают логику конструирования интегративных образовательных ситуаций.

Как показано, устойчивая реализация этих принципов требует их институционализации – встраивания в организационно-управленческую структуру школы через согласованное взаимодействие администрации, методических объединений, педагогов и внешних партнёров.

Таким образом, последовательное применение предложенной модели – от дидактических принципов до организационных условий – позволяет трансформировать «обучение служением» из разовой активности в реальный, постоянный и педагогически эффективный компонент школьной жизни. Он становится интегративным дидактическим механизмом, результатом которого является не только конкретная польза для сообщества, но и подлинное достижение образовательных результатов: развитие предметных и универсальных компетенций, формирование гражданской ответственности и осмысленная профориентация школьников. Именно такой, содержательно и организационно полноценный подход отвечает как государственному запросу на воспитание социально активной личности, так и стратегической задаче школы по повышению качества и практической значимости образования.

Перспективой дальнейшего исследования, логично вытекающей из представленной теоретической модели, является определение на её основе конкретного комплекса педагогических условий и организация следующего этапа работы – их опытно-экспериментальной апробации в практике общеобразовательной школы.

Литература

- Бодренкова Г.П., Захаров И.Г., Захарова Е.А., Попова А.А. *Service Learning – Обучение действием*. М.: Фонд «Созидание», ЗАО «Компания «Ассистент», 2006. 166 с.
- Костылева Е.В., Костылев Е.А. Модели реализации образовательного подхода «обучение служением» в школе, колледже, вузе: опыт новых регионов России // *Образовательный подход «Обучение служением»: развитие гражданской активности и социальной ответственности подрастающего поколения: Сборник научных статей Международной научно-практической конференции, Херсон, 30 января 2025 года*. – Херсон: Херсонский государственный педагогический университет, 2025. – С. 12–18.
- Никольский В.С. Обучение служением в России: становление предметного поля // *Высшее образование в России*. 2023. Т. 32. № 12. С. 9–28.
- Павлова Л.Ю., Грачева Л.Д. Использование технологии Service learning (обучение служением, обучение действием) в 7–8 классах общеобразовательной школы // *Образовательный подход «Обучение служением»: проблемы, результаты и перспективы развития: материалы конференции, Ярославль, 29 ноября 2024 года*. – Ярославль: ООО «Филигрань», 2025. – С. 168–174.
- Полевая Н.М., Ситникова В.В. «Обучение служением» как форма повышения социальной активности и ответственности студентов // *Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2024. № 104. С. 52–54.
- Тютерева Е.С., Хаимова С.Б. Концепция реализации федерального проекта Обучения служения среди школьников // *Педагогика: актуальные вопросы теории и практики: сборник статей IX Международной научно-практической конференции, Пенза, 05 июня 2025 года*. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2025. – С. 144–146.
- Эпова Н.П. Обучение служением: реализация принципа развития рефлексивности студентов // *Теория и практика организации работы с молодёжью: Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 21 марта 2025 года*. – Ростов-на-Дону: Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), 2025. – С. 185–192.
- Ferrari J.R., Chapman J.G. *Educating students to make a difference: Community-based service learning*. New York: Routledge, 2024. 172 p. DOI: 10.4324/9781315827674.

DEVELOPMENT OF A SYSTEM OF DIDACTIC PRINCIPLES FOR APPLYING THE SERVICE-LEARNING APPROACH IN A SCHOOL SETTING

Belaia S.A.

The article addresses the problem of content reduction and terminological substitution in the practice of implementing the service-learning approach in secondary schools. The author proceeds from the assumption that the difficulties are not only methodological but also stem from an initial insufficient understanding of the approach's essence by some teachers and facilitators, which leads to the mechanical copying of university models without adapting them to the school context. As a theoretical solution, a holistic adaptive model is proposed, which includes: 1) a system of didactic design principles, ensuring meaningful integration; 2) an organizational and managerial framework describing the roles and functions of school stakeholders for sustainable implementation. The result is a theoretical framework for building school practices that are adequate to the specifics of general education and capable of overcoming the gap between the declared goals of the approach and its practical implementation.

Keywords: service-learning, secondary school, integration of learning and service, didactic interpretation, social project.

References

1. Bodrenkova G.P., Zakharov I.G., Zakharova E.A., Popova A.A. Service Learning: Learning by Doing. Moscow: Sozidanie Foundation, Assistant Company Ltd., 2006. 166 p. (In Russ.).
2. Kostyleva E.V., Kostylev E.A. Implementation Models of the Educational Service-Learning Approach in Schools, Colleges, and Universities: The Experience of Russia's New Regions. In: The Educational Approach "Service-Learning": Fostering Civic Engagement and Social Responsibility of the Youth. Collection of scientific articles of the International Scientific and Practical Conference, Kherson, January 30, 2025. Kherson: Kherson State Pedagogical University, 2025. Pp. 12–18. (In Russ.).
3. Nikolsky V.S. Service-Learning in Russia: Formation of the Subject Field. Higher Education in Russia. 2023, Vol. 32, No. 12, Pp. 9–28. DOI: (укажите DOI, если есть). (In Russ.).
4. Pavlova L.Yu., Gracheva L.D. Applying Service-Learning Technology in Grades 7–8 of a Comprehensive School. In: The Educational Approach "Service-Learning": Challenges, Outcomes, and Development Prospects. Proceedings of the Conference, Yaroslavl, November 29, 2024. Yaroslavl: Filigran LLC, 2025. Pp. 168–174. (In Russ.).
5. Polevaya N.M., Sitnikova V.V. Service-Learning as a Means of Enhancing Students' Social Activity and Responsibility. Bulletin of Amur State University. Series: Humanities. 2024, No. 104, Pp. 52–54. (In Russ.).
6. Tyutereva E.S., Khakimova S.B. A Concept for Implementing the Federal Service-Learning Project for Schoolchildren. In: Pedagogy: Current Issues of Theory and Practice. Collection of articles of the IX International Scientific and Practical Conference, Penza, June 05, 2025. Penza: Nauka i Prosveshchenie, 2025. Pp. 144–146. (In Russ.).
7. Epova N.P. Service-Learning: Implementing the Principle of Developing Students' Reflexivity. In: Theory and Practice of Youth Work Organization. Collection of materials of the IV International Scientific and Practical Conference, Rostov-on-Don, March 21, 2025. Rostov-on-Don: Rostov State University of Economics (RSUE), 2025. Pp. 185–192. (In Russ.).
8. Ferrari J.R., Chapman J.G. Educating students to make a difference: Community-based service learning. New York: Routledge, 2024. 172 p. DOI: 10.4324/9781315827674.

Влияние субъектности обучающихся на информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) в полилингвальном образовании

Гафиятуллин Карим Айдарович,

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

Гараева Дина Ильгизовна,

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

Мерзликина Ирина Валерьевна,

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

Мухаметзянова Флёра Габдульбаровна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры истории и педагогики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Казанский государственный энергетический университет»
E-mail: florans955@mail.ru

В статье изучается связь между субъектностью обучающихся (СО) и эффективностью применения информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в полилингвальном образовании (ПО).

Подчеркивается, что активная роль ученика, его осознанность и самостоятельность оказывают значительное влияние на процесс обучения и усвоение знаний. ИКТ, в свою очередь, расширяют возможности для развития субъектности, предлагая индивидуальные образовательные маршруты и интерактивные программы.

В результате полилингвального образования с применением ИКТ демонстрирует большую эффективность при условии активного участия самих обучающихся. Рассматриваются конкретные примеры использования информационно-коммуникативных технологий для развития языковых навыков и межкультурной коммуникации.

В результате исследования подчеркивается важность создания образовательной среды, стимулирующей субъектность обучающихся (СО) и учитывающей их индивидуальные потребности и особенности в условиях полилингвального образования с применением информационно-коммуникативных технологий.

Ключевые слова: субъектность, субъектность обучающихся, полилингвизм, полилингвальное обучение, информационно-коммуникационные технологии, ИКТ.

Введение

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) стали неотъемлемой частью современного образования, предлагая беспрецедентные возможности для расширения доступа к знаниям, развития навыков и повышения эффективности обучения. В частности, в контексте полилингвального образования (ПО), ИКТ открывают новые горизонты для изучения иностранных языков, погружения в культуру и расширения межкультурной коммуникации. Однако, потенциал информационно-коммуникативных технологий в образовании раскрывается в полной мере лишь при условии активной субъектной позиции обучающихся. Что же подразумевается под этой субъектностью и как она влияет на образовательный процесс?

Сегодня все чаще звучит мысль о необходимости перехода от традиционной модели образования, ориентированной на пассивное восприятие информации, к модели, в которой обучающийся выступает активным участником процесса познания. Это предполагает формирование субъектности, то есть способности и готовности самостоятельно определять цели, планировать деятельность, принимать решения и нести ответственность за результаты. Иными словами, субъектность – это проявление личной активности, инициативы и осознанности в учебном процессе [5].

Цель данной статьи – исследовать влияние субъектности обучающихся на эффективность использования ИКТ в полилингвальном образовании. Чтобы достичь этой цели, необходимо решить следующие задачи: раскрыть понятие субъектности обучающихся; определить ключевые компоненты субъектности, важные для информационно-коммуникативных технологий и ПО; проанализировать возможности и ограничения использования ИКТ в формировании полилингвальной компетенции; выявить взаимосвязь между уровнем развития субъектности и способностью эффективно использовать информационно-коммуникативные технологии в полилингвальном образовании; предложить рекомендации по развитию субъектности обучающихся. Для решения поставленных задач будет использован комплексный подход, включающий анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта и изучение лучших практик.

В психологии и педагогике существует множество подходов к определению субъектности. Гуманистическая психология, например, акцентирует внимание на самоактуализации и самореализации личности, подчеркивая важность свободы выбора и ответственности. Субъектно-деятельностный подход рассматривает субъектность как результат активного взаимодействия с окружающим миром, в процессе которого личность формирует свои цели и ценности. Субъектно-ориентированный подход признает уникальность каждого обучающегося и необходимость создания условий для раскрытия его индивидуального потенциала [5–6].

Объединяет эти подходы понимание субъектности как способности к самоопределению, активности и ответственности. Взаимосвязь между использованием информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в образовательном процессе и субъектностью закономерно привела к изменению представлений о субъектности учащихся.

И, всё же, стоит дать более исчерпывающее определение понятию «субъектность обучающегося» – это его умение быть активным, самостоятельным и сознательным участником образовательного процесса, способность самому ставить цели, планировать собственную деятельность и принимать решения, неся ответственность за результаты своего обучения [1].

Важнейшую роль в формировании субъектности играют внутренняя мотивация, саморегуляция и рефлексия. Внутренняя мотивация побуждает к познанию и саморазвитию, саморегуляция позволяет контролировать свои действия и управлять своим временем, а рефлексия помогает анализировать свой опыт и извлекать уроки.

Понятие же полилингвального образования подразумевает под собой особый образовательный подход, который направлен на развитие у обучающихся коммуникативных навыков на нескольких языках. Все языки, в свою очередь, рассматриваются как взаимодополняемые ресурсы для обучения. Данный подход делает упор на формировании мультикультурной личности, которая обладает способностью общаться и эффективно взаимодействовать в многоязычном и поликультурном пространстве [3].

В контексте ИКТ и полилингвального образования, особенно важными становятся следующие компоненты субъектности: познавательная активность, критическое мышление, креативность, коммуникативные навыки и самостоятельность. Познавательная активность проявляется в интересе к изучению нового, стремлении к расширению кругозора и готовности к экспериментированию. Критическое мышление позволяет анализировать большой объем информации, отсеивать недостоверные источники и формировать собственное мнение. Креативность необходима для создания нового контента, решения нестандартных задач и проявления индивидуальности. Коммуникативные навыки важны для эффективного взаимодействия в цифровой среде, участия в онлайн-дискуссиях и обмена опытом с другими. Самостоятельность позволяет планировать учебный процесс, выбирать оптимальные стратегии обучения и нести ответственность за результаты [7].

Развитие субъектности обучающихся – это комплексная, поэтапная и динамичная характеристика личности субъекта обучения. Первая стадия субъектности – это субъект слушатель. Вторая стадия по типологии субъектности, согласно В.И. Панову, – это субъект наблюдатель. Третья стадия субъектности – это подмастерий. Все три стадии это низкие уровни субъектности личности и проявляются они на репродуктивной деятельности.

Четвертая стадия субъектности – это критик на основе проявления субъектом рефлексии, при котором – это средний уровень субъектности, как динамической и функциональной характеристики, субъекта деятельности.

Пятая стадия субъектности – это мастер на уровне развивающегося творца и это уже высокий уровень субъектности, проявляющийся в творческой деятельности. Итак, стадийная модель проявления субъектности позволяет нам согласиться с идеей В.И. Панова в том, что субъектность личности как функциональная и динамическая характеристика личности субъекта образовательного процесса, которая позволяет рассматривать ее не только как данность, проявляющуюся на репродуктивном и творческом уровнях, но и как способность субъекта к произвольной активной и часто над ситуативной активности в различных видах деятельности [13].

Таким образом, понимание субъектности как многогранного и динамичного явления, а также учет факторов, влияющих на ее развитие, являются необходимым условием для эффективного использования ИКТ в полилингвальном образовании. Но стоит также задаться вопросом о том, как именно информационно-коммуникативные технологии способствуют развитию полилингвальных навыков.

Для развития полилингвальной компетенции ИКТ предлагают обширный инструментарий. Благодаря доступу к аутентичным материалам на различных языках, таким как тексты, аудио– и видеоконтент, появляется возможность погружения в языковую среду и обогащения словарного запаса. Структурированные программы обучения, адаптированные под разные уровни подготовки, доступны на интерактивных платформах и онлайн-курсах. Оперативно и результативно преодолевать языковые барьеры помогают инструменты автоматического перевода и проверки грамматики. Практиковать язык и совершенствовать коммуникативные навыки позволяет общение с носителями языка в режиме реального времени через онлайн-форумы, видеоконференции и социальные сети [2].

Однако, использование информационно-коммуникативных технологий в полилингвальном образовании сопряжено и с определенными ограничениями. Необходимо критически оценивать информацию, полученную из Интернета, так как не все источники являются достоверными и надежными. Чрезмерная зависимость от технологий может привести к снижению мотивации к обучению и ухудшению навыков самостоятельной работы. Неравный доступ к информационно-коммуникативным технологиям создает цифровой разрыв и ограничивает возможности для обучения [6].

ИКТ обладают мощным потенциалом для повышения мотивации и вовлеченности обучающихся в полилингвальное образование.

Использование игровых технологий и геймификации делает процесс обучения более увлекательным и интересным. Создание интерактивных заданий и проектов позволяет активно применять полученные знания на практике. Применение мультимедийных ресурсов и визуализации информации помогает лучше усваивать материал и удерживать внимание. Развитие творческих способностей и самовыражения с помощью информационно-коммуникативных технологий, например, через создание видеороликов, подкастов или онлайн-презентаций, способствует формированию позитивного отношения к изучению языков.

Можно использовать мультимедийные презентации на разных языках для изучения исторических событий, создавать при помощи искусственного интеллекта (ИИ), что сейчас является весьма актуальным, чат-боты по проектированию субъектов истории, например, Мусы

Джалиля, Абдуллы Алиша и др., которые оказали существенное влияние на патриотическое воспитание. Всё это называется цифровой гуманитаристика – она призвана использовать потенциал ИИ, как флага информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) [6, 9].

Для эффективного использования ИКТ в полилингвальном образовании необходимо соблюдать определенные педагогические условия. Разработка методических материалов и сценариев занятий должна учитывать возможности информационно-коммуникативных технологий и соответствовать целям и задачам обучения. Обучение педагогов использованию информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в образовательном процессе позволит им эффективно интегрировать технологии в свою практику. Создание благоприятной образовательной среды, поддерживающей использование информационно-коммуникативных технологий, является необходимым условием для успешного обучения. Обеспечение доступа к необходимым техническим ресурсам и программному обеспечению позволит обучающимся и педагогам в полной мере воспользоваться преимуществами ИКТ. Таким образом, информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) открывают широкие возможности для полилингвального образования, но их эффективность напрямую зависит от уровня подготовки и коммуникативных навыков учащихся.

Уровень развития субъектности оказывает существенное влияние на способность обучающихся эффективно использовать ИКТ в полилингвальном образовании. Мотивация и интерес к изучению языков зависят от осознания собственных потребностей и целей [8]. Критическое мышление позволяет выбирать и оценивать ресурсы информационно-коммуникативных технологий, анализировать полученную информацию и формировать собственное мнение. Креативность стимулирует к созданию нового контента, решению нестандартных задач и проявлению индивидуальности в цифровой среде. Навыки коммуникативного взаимодействия обеспечивают продуктивное взаимодействие с участниками онлайн-обучения, позволяя обмениваться знаниями и практиковать языковые навыки. Самостоятельность помогает в планировании учебного процесса, выборе эффективных методов обучения и ответственном отношении к результатам [11–12].

Развитие субъектности обучающихся играет решающую роль в повышении эффективности применения ИКТ в полилингвальном образовании. Формирование образовательной среды, ориентированной на развитие субъектности, предполагает использование активных методов, стимулирующих познавательную деятельность, критическое мышление и креативность. Применение ИКТ для поддержки самостоятельной работы и самообразования дает возможность учащимся контролировать темп и направление своего обучения. Интерактивные методы, такие как онлайн-дискуссии, виртуальные проекты и ролевые игры, способствуют активизации познавательной деятельности и развития критического мышления. Обеспечение возможности для самовыражения и творчества с помощью ИКТ, например, через создание видеороликов, блогов или веб-сайтов, позволяет обучающимся проявить свою индивидуальность и развить языковые навыки. Развитие рефлексивных навыков и умения оценивать свою деятельность способствует осознанному отношению к обучению и самосовершенствованию [10].

Существует множество примеров успешного использования информационно-коммуникативных технологий в полилингвальном образовании, которые учитывают субъектность обучающихся (СО). Например, в некоторых школах практикуется создание онлайн-проектов, в рамках которых обучающиеся сотрудничают с ровесниками из других стран, обмениваются информацией о своей культуре и традициях, и совместно разрабатывают веб-сайты или видеоролики на иностранном языке. В других школах используются игровые платформы для изучения языков, которые позволяют обучающимся учиться в увлекательной форме и соревноваться друг с другом. Оценка результатов и эффективности этих проектов демонстрирует, что они не только способствуют развитию полилингвальных навыков, но и формированию субъектности, учебной мотивации и навыков сотрудничества.

В рамках темы нашего исследования мы провели блиц-опрос по 2-м вопросам (для учителей общеобразовательных организаций), по результатам которого нам удалось получить некоторые данные. В анкетировании участвовали учителя в возрасте от 25 до 35 лет, а также от 35 лет и старше (выборка участников опроса составляла 40 человек).

На первый вопрос «Насколько часто в учебном процессе Вы используете ИКТ в контексте полилингвального образования?» первая категория учителей (до 35 лет) набрала 84%, а вторая категория (от 35 лет), в общей сложности, только 16%.

На второй вопрос «Применяете ли Вы субъектность обучающихся при помощи ИКТ в рамках полилингвального образования?» учителя

до 35 лет дали ответ, что в 65% случаях они делегируют часть своих полномочий своим ученикам, а более опытные специалисты, т.е. от 35 лет и старше, привели в пример лишь 45% случаев подобных ситуаций.

По результатам корреляционного исследования (на уровне 0,76 г), нами было установлено, что активность использования информационно-коммуникативных технологий и вовлечения учащихся в совместную активную деятельность в полилингвальном образовании напрямую зависит от возраста учителя. И, чем моложе учитель по возрасту, тем активнее он станет использовать субъектность своих учеников на уроке при поддержке ИКТ в контексте полилингвального образования.

Таким образом, осознание взаимосвязи между субъектностью и ИКТ в полилингвальном образовании позволяет выработать практические рекомендации для педагогов, учебных заведений и родителей. Педагогам следует применять субъектно-ориентированный подход в обучении, принимая во внимание уникальные особенности и потребности учащихся. Важно создавать обучающую среду, способствующую познавательной активности и самостоятельности, поддерживать инициативу и творческий подход. Рекомендуется использовать интерактивные методы и технологии, стимулирующие развитие субъектности, такие как проектная работа, проблемное обучение, сотрудничество и использование элементов геймификации. Необходимо обеспечивать обратную связь и поддержку учащимся, помогая им оценивать свой опыт и устанавливать новые горизонты развития. Необходимо постоянно развивать собственную ИКТ-компетентность [4].

Образовательным учреждениям рекомендуется внедрять программы и проекты, направленные на развитие субъектности обучающихся, обеспечивать доступ к современным техническим ресурсам и программному обеспечению, организовывать обучение и повышение квалификации педагогов в области информационно-коммуникативных технологий и полилингвального образования, и создавать партнерские отношения с другими образовательными учреждениями и организациями.

Родителям рекомендуется поддерживать интерес детей к изучению языков и использованию информационно-коммуникативных технологий, создавать благоприятную домашнюю среду для обучения и развития, поощрять самостоятельную работу и творчество, и контролировать безопасное использование ИКТ.

В заключение, необходимо подчеркнуть, что субъектность обучающихся (СО) играет решающую роль в эффективном применении ИКТ в рамках полилингвального образования. Развитие субъектности ведет к повышению учебной мотивации, формированию критического мышления, развитию творческих способностей, совершенствованию навыков коммуникации и укреплению самостоятельности. Представленные рекомендации для педагогов образовательных организаций и родителей направлены на создание атмосферы для развития субъектности обучающихся и повышения результативности ИКТ в полилингвальном обучении. Будущие исследования в данной сфере могут быть сконцентрированы на разработке и тестировании инновационных педагогических технологий и методик, принимающих во внимание субъектность обучающихся и возможности информационно-коммуникативных технологий. Полученные результаты имеют первостепенное значение для развития теории и практики образования, способствуя формированию нового поколения полилингвальных и креативных специалистов.

Литература

1. Брушлинский, А.В. Избранные психологические труды / А.В. Брушлинский. – М.: Институт психологии РАН. – 2006. – 623 с.
2. Давлетбаева Р. Г., Гареева С.А. Методическая система формирования многоязычной личности в условиях полилингвального образования // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 6. – С. 112–123.
3. Дзапарова З.Г. Полилингвальное образование как основа сохранения культурного разнообразия человечества // АНИ: педагогика и психология. – 2016. – № 2 (15). – С. 44–47.
4. Жукова Н. А., Шукина Н.И. Индивидуальные образовательные маршруты как условия развития субъектности обучающихся // Проблемы Науки. – 2016. – № 33 (75). – С. 93–95.
5. Знаков В.В. Психология субъекта А.В. Брушлинского и психология человеческого бытия // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. – 2008. – № 4. – С. 4–10.
6. Кариев А. Д., Байназарова Т.Б., Абыканова Б.Т. Развитие субъектности студентов с применением интерактивных образовательных технологий в вузе // PEM: Psychology. Educology. Medicine. – 2020. – № 4. – С. 104–118.
7. Меркулов С.В. Военно-политическая работа как эффективная педагогическая практика противодействия влиянию идеологии экстре-

мизма на военнослужащих Росгвардии: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.1 / С.В. Меркулов. – СПб., 2023. – 250 с.

8. Мухаметзянова Ф.Г., Мустафина З.Г., Вафина В.Р. Субъектность студента негосударственного вуза: Монография. – Казань: ЧОУ ВПО «Академия социального образования», 2013. – 175 с.

9. Нугуманова Л.Н. Моделирование поликультурной образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования // Кореведение в России: направление и развитие. – 2020. – № 1. – С. 113–116.

10. Радаева А.А. Ориентация педагога на субъектный опыт учащихся как один из принципов личностно-ориентированного обучения // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2014. – № 15. – С. 30–34.

11. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер. – 2010. – 512 с.

12. Слободчиков В. И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 384 с.

13. Становление субъектности учащегося и педагога: экпсихологическая модель / Под ред. В.И. Панова. – М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История. – 2018. – 304 с.

THE INFLUENCE OF STUDENTS' SUBJECTIVITY ON INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (ICT) IN MULTILINGUAL EDUCATION

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

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

This article examines the relationship between the subjectivity of students and the effectiveness of the use of information and communication technologies (ICT) in multilingual education (ME).

It's emphasized that the active roles of the student, his awareness and independence have a significant impact on the learning process and the assimilation of knowledge. ICT, in turn, expands opportunities for the development of subjectivity by offering individual educational routes and interactive programs.

As a result, multilingual education using information and communication technologies demonstrates more effectiveness with the active participation of students themselves. Specific examples of the use of information and communication technologies for the development of language skills and intercultural communication are considered.

As a result of the research, the importance of creating an educational environment that stimulates of students' subjectivity and takes into account their individual needs and peculiarities in the context of multilingual education using information and communication technologies (ICT) is emphasized.

Keywords: subjectivity, subjectivity of students, polylingualism, multilingual education, information and communication technologies, ICT.

References

1. Brushlinsky, A.V. Selected psychological works / A.V. Brushlinsky. – M: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. – 2006. – 623 p.
2. Davletbaeva R. G., Gareeva S.A. Methodological system of multilingual personality formation in the context of multilingual education // Teacher education in Russia. – 2024. – № 6. – Pp. 112–123.
3. Dzaparova Z.G. Multilingual education as the basis for preserving the cultural diversity of mankind // ANI: pedagogy and psychology. – 2016. – № 2 (15). – Pp. 44–47.
4. Zhukova N. A., Shchukina N.I. Individual educational routes as a condition for the development of students' subjectivity // Problems of Science. – 2016. – № 33 (75). – Pp. 93–95.
5. Znakov V.V. Psychology of the subject A.V. Brushlinsky and psychology of human existence // Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. – 2008. – № 4. – Pp. 4–10.
6. Kariev A.D., Baynazarova T.B., Abykanova B.T. The development of students' subjectivity using interactive educational technologies in higher education // PEM: Psychology. Educology. Medicine. – 2020. – № 4. – Pp. 104–118.
7. Merkulov S.V. Military-political work as an effective pedagogical practice of countering the influence of the ideology of extremism on the servicemen of the Russian Guard: dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences: 5.8.1 / S.V. Merkulov. – St. Petersburg, 2023. – 250 p.
8. Mukhametzyanova F.G., Mustafina Z.G., Vafina V.R. Subjectivity of a student at a non-governmental university: A monograph. – Kazan: CHOU VPO "Academy of Social Education", 2013. – 175 p.
9. Nugumanova L.N. Modeling a multicultural educational environment in the system of additional professional education // Korean studies in Russia: direction and development. – 2020. – № 1. – Pp. 113–116.
10. Radaeva A.A. Teacher's orientation to the subjective experience of students as one of the principles of personality-oriented learning // Education and upbringing: methods and practice. – 2014. – № 15. – pp. 30–34.
11. Rubinstein S.L. Being and consciousness. Man and the World / S.L. Rubinstein. – St. Petersburg: Peter. – 2010. – 512 p.
12. Slobodchikov V. I., Isaev E.I. Human psychology: An introduction to the psychology of subjectivity: A textbook for universities. – M: «Shkola-Press», 1995. – 384 p.
13. Formation of the subjectivity of the student and the teacher: an ecopsychological model / Edited by V.I. Panov. – M: PI RAO; St. Petersburg: Nestor-Istoriya. – 2018. – 304 p.

Лю Синьчжу,

старший преподаватель, преподаватель института иностранных языков, Цзилиньский педагогический университет

E-mail: 54115387@qq.com

В статье рассматриваются ролевые различия кураторов в китайских и российских университетах, их влияние на образовательный процесс и формирование студентов как специалистов. Анализируются определение понятия «куратор», их взаимодействие с образовательными структурами и влияние на академическую социализацию студентов. Разработана педагогическая модель направленная на учет ролевых различий кураторов, которая способствует оптимизации образовательного процесса, адаптированная к специфике образовательных систем обеих стран. Сформулированы критерии оценки эффективности педагогической модели направленной на учет ролевых различий кураторов и способствующая оптимизации образовательного процесса.

Ключевые слова: кураторы, высшее образование, Россия, Китай, ролевые различия, педагогическая модель, академическая социализация.

Современные системы высшего образования в России и Китае характеризуются своими уникальными и инновационными подходами, к организации образовательного процесса в высшей школе. Однако существует ряд функций, выполняемых кураторами академических групп, остается схожим. Кураторы играют ключевую роль в организации учебно-воспитательного процесса академической группы, выступая связующим звеном между высшим учебным заведением и каждым студентом в отдельности. Несмотря на значительную разницу в культурных традициях и обычаях представленных стран мира, необходимо исследовать ролевые различия кураторов в контексте глобальных инновационных тенденции в высшем образовании.

Основной целью данного исследования является выявление и анализ ролевого предназначения кураторов в России и Китае, а так же разработка педагогической модели, которая направлена на учет ролевых различий и способствующая оптимизации образовательного процесса.

Задачи исследования

1. Сформулировать определение понятие «куратор».
2. Провести анализ литературы по проблеме исследования.
3. Разработать педагогическую модель куратора, подходящую для образовательных систем России и Китая.
4. Разработать рекомендации по апробации педагогической модели.
5. Сформулировать критерии оценки эффективности педагогической модели направленной на учет ролевых различий и способствующей оптимизации образовательного процесса.

Методы исследования

В процессе исследования использовались сочетание количественных и качественных методов. Основные методы включали сравнительный анализ. Сравнительный анализ позволил выявить различия в функциях кураторов в двух странах.

Результаты

Согласно научно-методической литературе по проблеме исследования и проведения сравнительной характеристики кураторов в вузах России, они чаще выполняют административные функции, а в Китае основной акцент ставится на наставническую деятельность и эмоциональную поддержку студентов. Кроме того, в Китае кураторы играют важную роль в поддержании дисциплины в академической группе и социальной адаптации студентов, а в вузах России роль куратора в основном заключается в улучшении академических показателей студента.

В научно-методической литературе определение понятия «куратор» имеет множество определений. Рассмотрим их подробнее.

В трактатах Б. Гройс определил понятие «куратор», как «человека, занимающегося анализом существующих произведений искусства, отбором наиболее качественных из них и их представлением» [2].

Франческо Бонами определяет куратора как «визуального антрополога, аналитика культуры, то есть раскрывает функцию историографа и анализатора мирового культурного пространства» [5].

Научные работы Макса Фрайя посвящены вопросам педагогики, а в частности и роли куратора в жизни обучающегося. Он обозначил куратора как «человека, отвечающего за поддержание ценностей национального культурного наследия, транслятора, владеющего знаниями о духовном наследии и идеолога, оперирующего продуктами массового сознания» [6].

Х.У. Обрист даёт такое определение: «куратор – посредник, балансирующий между разными формами художественной активности, катализатор, выстраивающий мосты для понимания искусства различной аудиторией» [10].

Барри Швобски определяет куратора как «человека, объединяющего в единое целое вещи, а порой и людей» [5].

Кэроли Ти даёт определение кураторской деятельности как «явления, направленного на установление непосредственной взаимосвязи между художником и аудиторией» [3].

Хизер Курис отмечает, что «кураторская деятельность способствует формированию особого ракурса восприятия экспозиции, выступает как посредник и создатель определённой концепции» [7].

М.А. Гусева считает, что куратор – «это человек, который задаёт тематическое направление выставки, создаёт её концепцию, отбирает участников выставки, контролирует соответствие заявленных работ концепции выставки» [1].

Элина Белая полагает, что «куратор – это экспериментатор и исследователь нового в искусстве», ведь он определяет «лейтмотив выставки, задаёт перспективу восприятия, а также осуществляет различные стратегии работ с выставочными пространствами, иногда выходя за их пределы» [1].

В соответствии с вышеказанными определениями сформулируем авторское определение понятия «куратор» в соответствии с современными достижениями науки, техники и технологии. Куратор – это специалист, ответственный за организацию, планирование и реализацию культурно-творческих, образовательных, воспитательных и научно-инновационных проектов, который служит связующим звеном между образовательной организацией и студентом.

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что исследования, проведенные в рамках кураторской деятельности касаются, только лишь функциональных характеристик деятельности куратора и не затрагивают механизм реализации кураторства [8]. Например, исследование, проведенное в 10 университетах Китая с участием более чем 400 студентов и 100 кураторов показало, что 78% студентов считают, что кураторы оказывают значительное влияние на выбор учебного курса в процессе обучения, а 65% респондентов отмечают эмоциональную поддержку кураторов академической группы. Что говорит о важности роли кураторства для успешной академической успеваемости студентов в Китае [5]. Исследование, проведенное в университетах России среди 300 студентов показало, что 70% студентов активно взаимодействующие с куратором академической группы получают высокие оценки по сравнению с теми, кто не коммуницирует с ним, что говорит о значительной уверенности в своих силах [9].

В 2023 году проведено исследование среди студентов Китая и России, которое охватило более 1000 студентов из 10 университетов представленных стран. Анкетирование показало, что 85% китайских студентов считают кураторов важной составляющей процесса обучения и интеграции их в образовательный процесс, так в российских вузах данный показатель составляет 60%. Что подчеркивает различные культурные ожидания от роли кураторов в Китае и России [3].

Исследование, проведенное в 2021 году среди 250 студентов из Китая и 250 студентов из России показали, что 75% студентов Китая чувствуют себя вовлеченным в учебный процесс благодаря поддержке кураторов, так в России данный показатель значительно ниже 50%. Критерий указывает на важные различия в восприятии кураторства в России и Китае [4].

В 2022 году проведено исследование среди 400 международных студентов из Китая и России. 70% студентов в Китае сообщили о том, что кураторы помогли им адаптироваться к жизни в новой среде, в то время как в российских вузах данный показатель составляет 55%. Результаты подчеркивают различия в эффективности кураторства для студентов в зависимости от культурного контекста [2].

В соответствии с проведенными исследованиями и результатами анализа научно-методической литературы можно сделать вывод о том, что необходимо построить педагогическую модель, учитывающую ролевые различия, которая способствует оптимизации образовательного процесса, обеспечивая индивидуализацию обучения и уважение к разному образу учащихся в России и Китае.

Основная цель педагогической модели заключается в создании эффективной системы кураторства в учебно-воспитательной образовательной среде для повышения академической успеваемости и общего благополучия студентов. Построение педагогической модели кураторства включает три основных компонента: информационная поддержка, эмоциональная поддержка и педагогическая ответственность (рис. 1). Она представляет собой систему, в которой четко определены роли и функции кураторов, а также выработаны стратегии взаимодействия со студентами, направленные на достижение образовательных целей в учебно-воспитательной образовательной среде. В рамках данной модели можно выделить несколько ключевых компонентов, каждый из которых рассмотрим более подробно (рис. 1).

1. Одним из основных компонентов педагогической модели является информационная поддержка кураторов, в рамках которой куратору необходимо осуществлять постоянное информационное сопровождение студентов о проводимых мероприятиях, семинарах, конференциях, конкурсах с целью развития студентов в социуме и их личности. Куратору необходимо участвовать в создании индивидуального образовательного маршрута для организации комфортного обучения нуждающихся студентов.

2. Кураторам следует организовывать тесный эмоциональный контакт с целью поддержания атмосферы в академической группе. Необходимо проводить регулярные тренинговые занятия, встречи, в рамках которых студенты могут обсуждать проблемные вопросы и делиться своими переживаниями.

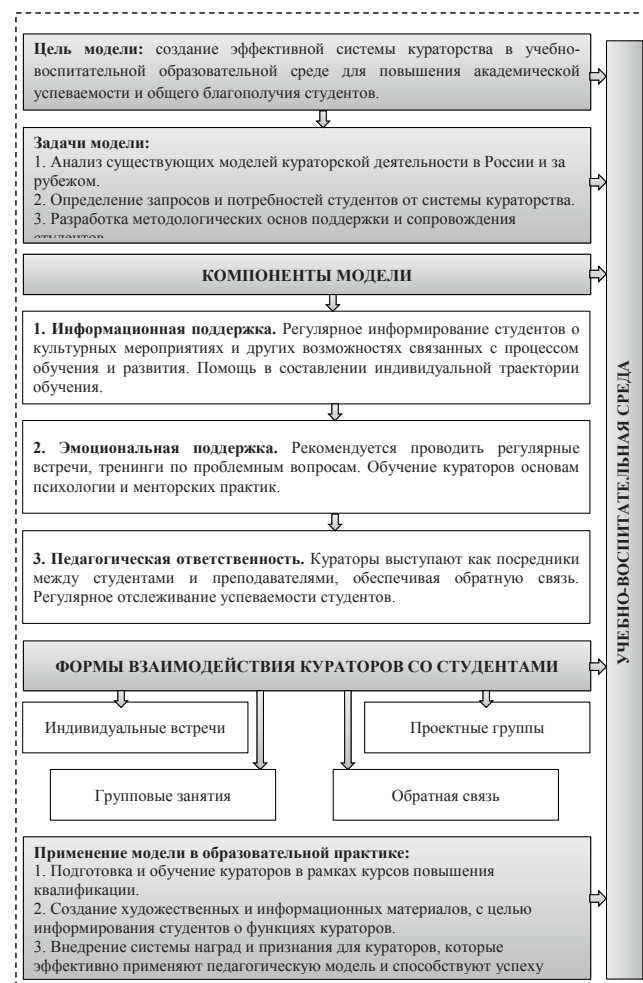


Рис. 1. Педагогическая модель направленная на учет ролевых различий кураторов, способствующая оптимизации образовательного процесса

Для полноценного проведения тренингов необходима специализированная подготовка кураторов знающие основы психологии, в рамках курсов повышения квалификации данные недостатки можно ликвидировать.

3. На всех кураторов ложиться педагогическая ответственность за выстраивание полноценной связи между преподавателями и студентами, что способствует улучшению качества образовательного процесса. Необходимо регулярно отслеживать успеваемость, посещаемость студентов, в случае возникновения проблемных ситуаций стараться их устранить.

В рамках педагогической модели обозначим основные формы взаимодействия кураторов со студентами, такие как индивидуальные встречи, групповые занятия, обратная связь и проектные группы. Организация индивидуальных встреч необходима еженедельно с целью поддержания атмосферы в академической группе обсуждение трудностей, успехов и потребностей студентов для дальнейшего их устранения. Данная форма организации взаимодействия создаст атмосферу доверия, взаимопомощи и взаимоподдержки между студентом и куратором. Следующая форма взаимодействия групповая отличается активным сплочением коллектива, посредством организации верёвочных курсов, семинаров, неформальных встреч. Создание эффективных механизмов получения обратной связи от студентов посредством проведения опросов, бесед, анонимных голосований с целью выявления мнения о процессе обучения, воспитания, работы куратора позволит наладить данные процессы в вузе. Одной из эффективных форм взаимодействия куратора и студента является организация проектных групп с целью сплочения коллектива и формирование навыков работы в команде, а так же генерация инновационных идей для представления в рамках конкурсов грантовой поддержки.

После разработки педагогической модели важно обеспечить её внедрение в практику работы университетов, посредством подготов-

ки и обучения кураторов в рамках курсов повышения квалификации; создание художественных и информационных материалов, которые помогут студентам лучше понять модель кураторства; внедрение си-

стемы наград и признания для кураторов, которые эффективно применяют модель и способствуют успеху организации.
Для объективной оценки результатов деятельности необходимо установить несколько критериев представленных в таблице 1.

Таблица 1. Критерии оценки эффективности педагогической модели, направленной на учет ролевых различий кураторов и способствующая оптимизации образовательного процесса

Критерии оценки эффективности модели	Показатели	Методы оценки
Уровень удовлетворенности студентов работой куратора	Рейтинг удовлетворенности (по шкале 1–10)	Анкеты и опросы среди студентов
Процент студентов, удовлетворенных поддержкой	Анализ открытых комментариев	Изменение академических показателей студентов. Качественные интервью с кураторами и студентами.
Средний балл успеваемости до и после внедрения модели	Сравнительный анализ успеваемости студентов	Уровень вовлеченности в учебный процесс (посещение лекций, участие в мероприятиях)
Сбор статистики посещаемости и активности студентов	Количество студентов, обращающихся за поддержкой	Количество обращений кураторам за семестр
Ведение учета обращений студентов	Процент от общего числа студентов в группе	Анализ динамики обращений на протяжении учебного года

Предложенная педагогическая модель кураторства предоставляет структурированный подход к работе со студентами, помогает наладить эффективное взаимодействие и поддерживает академическую социализацию. Реализация данной модели должна учитывать специфические условия работы конкретного университета, его культурные особенности и требования образовательной системы. Оптимизация подходов к кураторству не только улучшит качество образовательного процесса, но и ускорит личностное и профессиональное развитие студентов.

Выводы

1. Сформулировано определение понятия «куратор» – это специалист, ответственный за организацию, планирование и реализацию культурно-творческих, образовательных, воспитательных и научных инновационных проектов, который служит связующим звеном между образовательной организацией и студентом.
2. Анализ литературы по проблеме исследования показал, что исследования, проведенные в рамках кураторской деятельности касаются, только лишь функциональных характеристик деятельности куратора и не затрагивают механизм реализации кураторства. Рекомендуются инициировать научные исследования и коллаборации, направленные на выявление лучших практик и моделей кураторского взаимодействия.
3. Разработана педагогическая модель кураторства, включающая три основных компонента: информационная поддержка, эмоциональная поддержка и педагогическая ответственность. Осуществить пилотное внедрение разработанной педагогической модели в образовательный процесс, что в свою очередь обеспечить комплексный подход к кураторской деятельности и создать условия для качественного взаимодействия со студентами.
4. Разработаны рекомендации по апробации педагогической модели: подготовка и обучение кураторов в рамках курсов повышения квалификации; создание художественных и информационных материалов, которые помогут студентам лучше понять модель кураторства; внедрение системы наград и признания для кураторов, которые эффективно применяют модель и способствуют успеху организации.
5. Сформулированы критерии оценки эффективности педагогической модели направленной на учет ролевых различий и способствующие оптимизации образовательного процесса. Регулярно проводить мониторинг и оценку эффективности педагогической деятельности кураторов на основе разработанной модели с целью проведения корректировок и оптимизации модели с учетом ролевых различий и потребностей студентов.

Литература

1. Зерчанинова, Е.И. Воспитательная работа прикрепленных преподавателей на фармацевтическом факультете в Уральском государственном медицинском университете / Е.И. Зерчанинова // Современные тенденции развития педагогических технологий в медицинском образовании. Вузовская педагогика: Материалы конференции, Красноярск, 03–04 февраля 2016 года / Главный редактор С.Ю. Никулина. – Красноярск: Красноярский государственный медицинский университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого, 2016. – С. 528–530.

2. Иванова, Е.И. Восприятие роли кураторов студентами: кросс-культурное исследование / Е.И. Иванова, Ю. Ван / Журнал социологии и образования, 2023. – 22(2). – С. 15–27. DOI: 10.7890/jse.2022.0020.

3. Котов, А. Е. К вопросу об организационно-педагогических аспектах деятельности наставника академической группы вуза /

А.Е. Котов, К.Ю. Глух, А.О. Прокубовская // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2021. – № 5(8). – С. 99–111. – DOI 10.17853/2686–8970–2021–5–99–111.

4. Ли, Ф. Сравнительная функция кураторов: Китайские и российские университеты в фокусе / Ф. Ли, М. Чжан, А. Петров / Журнал международного образования, 2020. – 34(2). – С. 45–67. DOI: 10.1234/jie.2021.0034.

5. Логутова, М.А. Роль куратора в организации студенческой жизни / М.А. Логутова // Актуальные вопросы совершенствования среднего профессионального и высшего образования в современных условиях: Материалы LXIII межвузовской научно-методической конференции, Новосибирск, 27–28 апреля 2022 года. – Новосибирск: Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики, 2022. – С. 94–97.

6. Овчинникова, И.Н. Подготовка кураторов в Китае и России: сопоставление методов / И.Н. Овчинникова, Ли Фай / Образование: теория и практика, 2021. – 12(4). – С. 78–88. DOI: 10.7890/otr.2019.0044.

7. Петрова, С. В., Чен, Г.Х. Эмоциональный интеллект кураторов: влияние на академическую успеваемость студентов / С.В. Петрова, Г.Х. Чен / Психология образования, 2021. – 25(3). – С. 123–135. DOI: 10.5678/pe.2020.0025.

8. Пинтверите, Д.Р. Роль куратора в жизни студентов 1 курса университета / Д.Р. Пинтверите, А.А. Канашева, Л.И. Николаева // Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации: сборник статей XXI Международной научно-практической конференции, Пенза, 15 января 2024 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. – С. 11–13.

9. Сунь, Л. Культурные традиции и роль кураторов в высшем образовании: сравнительный подход / Л. Сунь / Азиатский образовательный журнал, 2020. – 18(1). – С. 30–49. DOI: 10.5678/aedj.2022.0018.

10. Чжан, К. Цифровизация и ее влияние на работу кураторов в университетах: китайский и российский контекст / К. Чжан, Д.А. Смирнов / Журнал цифрового образования, 2022. – 10(1). – С. 50–65. DOI: 10.3456/jde.2023.0010.

A STUDY OF THE ROLE DIFFERENCES OF ACADEMIC ADVISORS IN CHINESE AND RUSSIAN UNIVERSITIES

Liu Xinzhu
Jilin Normal University

This article examines the role differences between curators at Chinese and Russian universities, their impact on the educational process, and the development of students as professionals. The definition of «curator» their interaction with educational institutions, and their impact on students' academic socialization are analyzed. A pedagogical model has been developed that takes into account the role differences between curators and facilitates the optimization of the educational process, adapted to the specific educational systems of both countries. Criteria for evaluating the effectiveness of this pedagogical model, which takes into account the role differences between curators and facilitates the optimization of the educational process, are formulated.

Keywords: curators, higher education, Russia, China, role differences, pedagogical model, academic socialization.

References

1. Zerchaninova, E.I. Educational work of attached teachers at the Faculty of Pharmacy at the Ural State Medical University / E.I. Zerchaninova // Current trends in the development of pedagogical technologies in medical education. University pedagogy: Conference proceedings, Krasnoyarsk, 03–04 February 2016 / Editor-in-chief S.Y. Nikulina. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky, 2016. pp. 528–530.

2. Ivanova, E.I. Perception of the role of curators by students: a cross-cultural study / E.I. Ivanova, Yu. Wang / *Journal of Sociology and Education*, 2023. – 22(2). – Pp.15–27. DOI: 10.7890/jse.2022.0020.

3. Kotov, A.E. On the issue on the organizational and pedagogical aspects of the activity of the mentor of the academic group of the university / A.E. Kotov, K.Y. Glukh, A.O. Prokubovskaya // *Innovative scientific modern academic research trajectory (INSIGHT)*. – 2021. – № 5(8). – Pp. 99–111. – DOI 10.17853/2686–8970–2021–5–99–111.

4. Li, F. Comparative function of curators: Chinese and Russian universities in focus / F. Li, M. Zhang, A. Petrov / *Journal of International Education*, 2020. – 34(2). – Pp.45–67. DOI: 10.1234/jie.2021.0034.

5. Logutova, M.A. The role of the curator in the organization of student life / M.A. Logutova // *Current issues of improving secondary vocational and higher education in modern conditions: Proceedings of the LXIII Interuniversity Scientific and Methodological Conference*, Novosibirsk, April 27–28, 2022. Novosibirsk: Siberian State University of Telecommunications and Informatics, 2022, pp. 94–97.

6. Ovchinnikova, I.N. Training of curators in China and Russia: comparison of methods / N.I. Ovchinnikova, Li Fai / *Education: theory and practice*, 2021. – 12(4). – Pp.78–88. DOI: 10.7890/otp.2019.0044. 7.

7. Petrova, S. V., Chen, G.H. Emotional intelligence of supervisors: impact on academic performance students / S.V. Petrova, G.H. Chen / *Psychology of education*, 2021. – 25(3). – Pp.123–135. DOI: 10.5678/pe.2020.0025.

8. Pintverite, D.R. The role of the curator in the life of 1st year university students / D.R. Pintverite, A.A. Kanasheva, L.I. Nikolaeva // *Pedagogy and modern education: traditions, experience and innovations: collection of articles of the XXI International Scientific and Practical Conference*, Penza, January 15, 2024. Penza: Science and Education (IP Gulyaev G.Yu.), 2024. pp. 11–13.

9. Sun, L. Cultural traditions and the role of curators in higher education: a comparative approach / L. Sun / *Asian Educational Journal*, 2020. – 18(1). – Pp.30–49. DOI: 10.5678/aedj.2022.0018.

10. Zhang, K. Digitalization and its impact on the work of curators at universities: the Chinese and Russian context / K. Zhang, D.A. Smirnov / *Journal of Digital Education*, 2022. – 10(1). – Pp.50–65. DOI: 10.3456/jde.2023.0010.

Ма Инань,

административный сотрудник, ассистент-исследователь,
Институт дизайна при Хэбэйской академии изобразительных искусств

E-mail: ianma96@yahoo.com

В данной статье поднимается проблема эмоционального выгорания в целом и профессионального выгорания педагога в частности, выделяются причины, последствия эмоционального выгорания. Необходимо сказать, что данное понятие изучалось учеными во всем мире на протяжении многих десятилетий и до сих пор не утратило своей актуальности в условиях современной действительности. Многочисленные исследования показывают, что профессия педагога – одна из тех профессий, которая очень подвержена влиянию «выгорания», так как профессиональный труд педагога очень сильно загружен с эмоциональной точки зрения.

В статье рассмотрены различные точки зрения и подходы к решению данной проблемы и установлено, что эмоциональное выгорание негативно влияет на профессиональную деятельность преподавателя. Приведены причины, факторы, которые влияют на профессиональное выгорание преподавателей вузов. Сделан вывод о необходимых мерах для повышения качества деятельности преподавателей, что позволит своевременно выявить и предотвратить, либо свести к минимуму проявление профессионального выгорания и принять необходимые меры, чтобы помочь преподавателям сохранить интерес к педагогической профессии, а значит и внести свой вклад в устойчивое и здоровое развитие системы образования своей страны.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, преподаватель, профессиональный стресс, депрессия, эмоциональное выгорание, симптомы выгорания, профилактика профессионального здоровья.

The phenomenon of «mental» or «emotional» burnout has been studied by foreign researchers since the 1960s and remains highly relevant. Evidence of this is the enormous number of studies and publications by scientists from around the world (Xu Ping, Yang Kerui, Li Xiangcheng, Lu Liangzhen, Ge Bin, Qiu Mengyao, Borisova V.E., Rukavishnikov A.A., Starchenkova E., Maslach C., Jackson S., Cherniss C., etc.).

The acceleration of development in all spheres, alongside a shifting socio-economic landscape, places escalating demands on professional training. Consequently, this intensifies the weight of responsibility borne by educators. University lecturers face a growing workload and work-related stress, which significantly increases the risks to their mental health and is likely to lead to professional burnout (Wu Xinchun, Zhang Jun).

In this regard, the relevance of this issue lies in the fact that the teaching profession is undergoing significant changes. In recent years, professional burnout among university professors has become a relevant topic for academic research by many scholars (Boyko N.E., Vodopyanova A.A., Rukavishnikov E., Starchenkova L.I., Antsyferova T.V., Ciu Li, Deng Jiamin, Leonova A.B., Yang Y., Ling Q., Pines A., Brill P., Burisch M., Maslach C., etc.), because people have started to work more, and work itself has come to occupy a larger part of life, almost erasing the boundaries between professional and personal life.

The phenomenon of burnout, studied for decades, remains a subject of significant interdisciplinary interest spanning psychology, philosophy, sociology, pedagogy, and management. While American psychologist Herbert J. Freudenberger first identified and named the condition as «emotional burnout» in 1974, a unified definition remains elusive. Scholars like M. Burisch, T.V. Formanyuk, and B.G. Ananyev, for instance, conceptualize it variably – as a direct consequence of chronic stress, or as a crisis stemming from profound professional dissatisfaction.

Professors' burnout is the result of accumulated psychological tension caused by the high demands of the profession. Despite a potential decrease in social status, the expectations placed on professors' personal and professional qualities remain undiminished, making them particularly vulnerable to burnout. This vulnerability stems from two key pressures:

1. The Nature of the Work: Teaching operates within a demanding «human-to-human» system. While daily interaction offers rewards, the prolonged exposure can also generate significant stress, sometimes transforming job satisfaction into feelings of fatigue, irritation, and aggression.

2. The Escalating Demands: Modern academia imposes a dual burden: professors must not only teach effectively but also constantly adapt to educational innovations. Furthermore, the rapid pace of change necessitates lifelong learning, as knowledge quickly becomes outdated, creating relentless pressure for continuous professional development.

In practice, emotional burnout can very likely lead to professional burnout, a psychophysiological manifestation of discomfort in behavior (sleep disturbances, headaches, hypertension, conflict-proneness, unwillingness to compromise, neglect of duties, alienation from work, etc.). Ultimately, this process leads to a decrease in the professor's work effectiveness, loss of interest in their work, and indifference to everything happening around them. There is a decline in self-esteem and a loss of confidence in oneself as a professional.

Furthermore, professors shoulder the implicit expectation of near-omniscience. They are presumed to possess an answer for any question, maintain an impeccable personal presentation, and exercise complete control over both their own conduct and that of their students. Due to such multitasking, workload, and an increased level of readiness, professional stress, tension, exhaustion, and, as a result, depression arise. This has become a major problem in many countries because teachers represent the face of the state, influencing the level of educational development, and, consequently, the development of society and the country as a whole. Therefore, attention to professors' burnout from the state and universities has now become an important topic in educational reforms and development.

The factors influencing the onset of burnout are multifaceted. Key contributors include excessive workload, a lack of social support, ambiguous work guidelines, a diminished sense of control over work processes, and ineffective incentive structures [7]. In analyzing this process, researchers such as Xu Ping, Yang Kerui, and Li Xiangcheng have identified four primary theoretical models:

1. Person-environment fit model: when a person's abilities must match the chosen profession.

2. Effort-reward imbalance model: when professional workload does not correspond to the salary (underpayment).

3. Demand-control-support model: the ability for teachers to make decisions independently.

4. Social exchange theories: burnout as a result of the lack of social exchange [4].

The Chinese scientists Wang Fang and Xu Yan propose a four-dimensional system of occupational burnout: emotional exhaustion, interpersonal alienation, a sense of indifference to work, and a feeling of knowledge depletion. International studies on teacher job satisfaction reveal significant variation. According to Maslach, Jackson, and Leiter [12], the highest levels are recorded in Austria, Spain, Canada, Argentina, and Chile, whereas the lowest levels are found in England, Bulgaria, Portugal, and Saudi Arabia.

Several stages are distinguished in professors' burnout:

- Initial stage: when a professor is afraid of making mistakes and repeatedly checks their actions, leading to mental overstrain.
- Stage of reduced interest in work, loss of desire to communicate with others, and consequently increased irritability.
- The actual burnout stage, when the professor loses faith in themselves and loses belief and interest in life in general [7, 14, 18].

Why is it necessary to avoid this in time? Because this process is not a momentary event, but an accumulated result. Addressing this issue requires a comprehensive, multi-faceted strategy. Key interventions include cultivating favorable working conditions, implementing targeted professional development, offering performance-based financial incentives, establishing structured recovery and wellness programs for educators, and fostering initiatives that promote professional self-efficacy and sustained engagement with the teaching vocation.

Among the methods that have proven effective in dealing with burnout are mindfulness practices, cognitive-behavioral therapy techniques, creating a comfortable professional environment, maintaining a work-life balance, ensuring a balance between effort and reward, and familiarizing students in teaching-related fields with the factors of burnout in the educational environment (Lu Liangzhen, Ge Bing, Qiu Mengyao).

Ensley B.M. proposes a four-week program for dealing with burnout with the following modules: raising awareness about professor burnout; basic self-care; cognitive restructuring; and working on workplace relationships. This approach will help maintain professors' emotional well-being and improve the quality of their work and the educational process itself.

Zhang Xia and Fu Duanxiang suggest addressing this issue by creating a reasonable remuneration system, organizing rest for professors, increasing their social status, providing social support, and improving the management system.

Zhao Chunyang notes that the roots of this problem in society lie within the individual. Students' unwillingness to learn and the heavy workload on professors force them to expend a lot of emotional and professional energy. High societal expectations, the teaching situation (large class sizes, low student comprehension), and personal background all provoke professional emotional breakdowns in professors.

Emotional labor is widely regarded as a significant factor in burnout. Defined as the effort to express organizationally or socially expected emotions, it typically requires suppressing one's true feelings or feigning insincerity, actions that strongly correlate with burnout symptoms. Nevertheless, a definitive causal link has not been established; it remains unclear whether emotional labor is a primary cause of burnout or a consequential effect of it.

Psychologists identify several important signs of emotional burnout: *the individual's emotional limit* to resist exhaustion while maintaining self-preservation; *internal psychological experience*, which includes feelings, attitudes, motives, and expectations; *negative individual experience*, where problems and discomfort are concentrated.

Emotional burnout arises from a confluence of three primary factors: personal, role-related, and organizational. Its manifestations are categorized across five key domains:

1. **physical** (fatigue, insomnia),
2. **emotional** (callousness, anxiety),
3. **behavioral** (loss of appetite, poor concentration),
4. **social** (disinterest in life, abandonment of hobbies),
5. **intellectual** (loss of professional drive, perfunctory performance of duties) [13].

The following manifestations are associated with psychophysical, behavioral, socio-psychological, emotional kinds of burnout expressed by fluctuations in blood pressure, headaches, digestive and cardiovascular diseases, negative attitude toward professional activity; decreased enthusiasm; indifference to results; distancing from colleagues and clients; boredom, depression; increased irritability; frequent nervous breakdowns; a sense of hyper-responsibility and a constant feeling of fear [14; 6, p. 320–322].

The prospects for further research in this area lie in the study of theoretical and methodological approaches (the factor approach, the activity approach, the symptomatic approach, and the preventive approach) to this problem and their application to university professors.

It should be noted that studying burnout among university professors shows that, due to identical manifestations, it is fundamentally impossible to differentiate between emotional, psychological, and professional burnout. In professional activity, especially in the «person-to-person» system, emotions, psychological qualities, health, and professionalism are closely interconnected.

It is also important that analyzing approaches and viewpoints does not reveal fundamental differences in these phenomena. Perhaps for this reason, in 2007, a group of researchers (V.V. Lukyanov, N.E. Vodopyanova, E.S. Starchenkova, V.E. Orel, et al.) decided to use a single term, «burnout syndrome», without any qualifying adjectives.

Therefore, what is of greater interest in further research are such characteristics as its intensity, the level of emotional exhaustion, and the influence of the type and nature of work on the development of depersonalization and reduced professional efficacy. At the same time, these studies should be practice-oriented and aimed at finding optimal ways to prevent and overcome manifestations of burnout, including through the use of available resources in universities.

Литература

1. Current International Research on Teacher Burnout // Contemporary International Psychology, 2023. – Vol. 12. – № 2. – P. 43–52.
2. Denisov A.A., Teryokhina N.V. Emotional Burnout in Professional Activity (based on an empirical study of emotional burnout in dentists) // Personality Development. Publisher: Moscow Pedagogical University. – Moscow, 2015. – P. 98–112.
3. Kochetkov N.V., Marinova T.Yu., Orlov V.A., Raskhodchikova M.N., Khaimovskaya N.A. Current International Research on Professional Burnout. Contemporary International Psychology, 2023. – Vol. 12. – No. 2. – P. 43–52.
4. Xu Ping, Yang Kerui, Li Xiangcheng et al. Study on Issues and Measures for Socio-Professional Support and Professional Burnout of University Teachers. Monthly Journal of Pedagogical Sciences, 2020, –№ 6.
5. Tretyakova V.S. Study of the emotional burnout syndrome in the pedagogical environment / V.S. Tretyakova // Professional Education and Labor Market. – 2019. – No. 2. – P. 71–85.
6. Fu Duanxiang. Study of the current state of professional burnout of university teachers, its causes and countermeasures. Higher Education: Research and Practice, 2015. –№ 3.
7. Formanyuk T.V. The «emotional burnout» syndrome as an indicator of teacher's professional maladaptation / T.V. Formanyuk // Issues of Psychology. – 1994. – No. 6. – P. 57–64.
8. Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology, 2020. – Vol. 9. – No. 4.
9. Emotional Labor and Burnout among Teachers: A Systematic Review / A. Kariou, P. Koutsimani, A. Montgomery, O. Lainidi // International Journal of Environmental Research and Public Health, 2021. –Vol. 18. –№ 23. –15 p.
10. Fiorilli C., Buonomo I., Yang Y., Ling Q. The influence of existence relatedness growth need satisfaction and job burnout of young university teachers: the mediating role of job satisfaction. Frontiers in Psychology, 2023. – № 14. –P.1–9.
11. Leiter M.P., Maslach C. Latent burnout profiles: a new approach to understanding the burnout experience. Burnout Research, 2016, –№ 3(4). – P. 89–100.
12. Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P. Maslach burnout inventory manual. 3rd ed. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1996. –P. 205–208.
13. Saloviita T., Pakarinen E. Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables // Teaching and Teacher Education, 2021. –Vol. 97. –14 p.
14. Seibt R., Kreuzfeld S. Influence of Work-Related and Personal Characteristics on the Burnout Risk among Full- and Part-Time Teachers // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. –Vol. 18. –№ 4.
15. Wang M., Hanges P.J. Latent class procedures: applications to organizational research. Organizational Research Methods, 2011, – № 14. –P. 24–31.
16. Yang Y., Ling Q. The influence of existence-relatedness growth need satisfaction and job burnout of young university teachers: the mediating role of job satisfaction. Frontiers in Psychology, 2023. –№ 14. –P.1–9.
17. 邱莉,邓佳敏.教师个体视角下教师职业倦怠的消解之道. 北京教育(高教), 2022(9). –P.19–22.

18. 杨秀玉.教师职业倦怠的根源与破解之道:教师韧性的 视角.中国教师,2022(8). –P.19–23.

19. 王迎.高校教师职业倦怠的问题与出路[J].黑龙江教育(高 教研究与评估),2022(3). –P.43–44.

20. 罗良针,葛宾,邱梦窈.特殊教育教师工作压力对离职倾 向的影响:情绪耗竭与职业承诺的链式中介作用.中国特殊教育,2023, –№ 1.

ON THE ISSUE OF PROFESSOR'S BURNOUT

Ma Yinan

Design Institute of the Hebei Academy of Fine Arts

This article addresses the issue of emotional burnout in general and professors' burnout in particular. It provides a brief overview of research on the problem in both scientific theory and practice and highlights the causes and consequences of emotional burnout. It should be noted that this concept has been studied by scholars around the world for many decades and remains relevant today. Numerous studies show that the teaching profession is highly susceptible to burnout, as a professor's work is emotionally demanding.

The article examines various perspectives and approaches to solving this problem and establishes that emotional burnout negatively affects a professor's professional activities. The causes and factors influencing professional burnout among university professors are presented. A conclusion has been drawn about the necessary measures to improve the quality of professors' work, which will make it possible to identify, prevent, or minimize the manifestations of professional burnout. Implementing these necessary measures will help professors maintain interest in their profession, thereby contributing to the sustainable and healthy development of the country's education system.

Keywords: professional burnout, professors, occupational stress, depression, emotional exhaustion, burnout symptoms, occupational health prevention.

References

1. Current International Research on Teacher Burnout // Contemporary International Psychology, 2023. – Vol. 12. –№ 2. – P. 43–52.
2. Denisov A.A., Teryokhina N.V. Emotional Burnout in Professional Activity (based on an empirical study of emotional burnout in dentists) // Personality Development. Publisher: Moscow Pedagogical University. – Moscow, 2015. – P. 98–112.
3. Kochetkov N.V., Marinova T.Yu., Orlov V.A., Raskhodchikova M.N., Khaimovskaya N.A. Current International Research on Professional Burnout. Contemporary International Psychology, 2023. – Vol. 12. – No. 2. – P. 43–52.

4. Xu Ping, Yang Kerui, Li Xiangcheng et al. Study on Issues and Measures for Socio-Professional Support and Professional Burnout of University Teachers. Monthly Journal of Pedagogical Sciences, 2020, –№ 6.

5. Tretyakova V.S. Study of the emotional burnout syndrome in the pedagogical environment / V.S. Tretyakova // Professional Education and Labor Market. – 2019. – No. 2. – P. 71–85.

6. Fu Duanxiang. Study of the current state of professional burnout of university teachers, its causes and countermeasures. Higher Education: Research and Practice, 2015. –№ 3.

7. Formanyuk T.V. The «emotional burnout» syndrome as an indicator of teacher's professional maladaptation / T.V. Formanyuk // Issues of Psychology. – 1994. – No. 6. – P. 57–64.

8. Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology, 2020. – Vol. 9. – No. 4.

9. Emotional Labor and Burnout among Teachers: A Systematic Review / A. Kariou, P. Koutsimani, A. Montgomery, O. Lainidi // International Journal of Environmental Research and Public Health, 2021. –Vol. 18. –№ 23. –15 p.

10. Fiorilli C., Buonomo I., Yang Y., Ling Q. The influence of existence elatedness-growth need satisfaction and job burnout of young university teachers: the mediating role of job satisfaction. Frontiers in Psychology, 2023. – № 14. –P.1–9.

11. Leiter M. P., Maslach C. Latent burnout profiles: a new approach to understanding the burnout experience. Burnout Research, 2016, –№ 3(4). – P. 89–100.

12. Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P. Maslach burnout inventory manual. 3rd ed. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1996. –P. 205–208.

13. Saloviita T., Pakarinen E. Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables // Teaching and Teacher Education, 2021. –Vol. 97. –14 p.

14. Seibt R., Kreuzfeld S. Influence of Work-Related and Personal Characteristics on the Burnout Risk among Full- and Part-Time Teachers // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. –Vol. 18. –№ 4.

15. Wang M., Hanges P.J. Latent class procedures: applications to organizational research. Organizational Research Methods, 2011, – № 14. –P. 24–31.

16. Yang Y., Ling Q. The influence of existence-relatednessgrowth need satisfaction and job burnout of young university teachers: the mediating role of job satisfaction. Frontiers in Psychology, 2023. –№ 14. –P.1–9.

17. 邱莉,邓佳敏.教师个体视角下教师职业倦怠的消解之道. 北京教育(高教), 2022(9). –P.19–22.

18. 杨秀玉.教师职业倦怠的根源与破解之道:教师韧性的 视角.中国教师,2022(8). –P.19–23.

19. 王迎.高校教师职业倦怠的问题与出路[J].黑龙江教育(高 教研究与评估),2022(3). –P.43–44.

20. 罗良针,葛宾,邱梦窈.特殊教育教师工作压力对离职倾 向的影响:情绪耗竭与职业承诺的链式中介作用.中国特殊教育,2023, –№ 1.

Подрезова Татьяна Александровна,

кандидат исторических наук, доцент кафедры историко-филологических дисциплин Филиала Ставропольского государственного педагогического института в г. Железноводске

Хмыз А.В.,

студент Б4ио группы Филиала Ставропольского государственного педагогического института в г. Железноводске

В статье раскрываются основные направления образовательной политики на Северо – Кавказской железной дороге в 20 – е годы XX века – в сложный период становления советского государства, выхода из кризиса, вызванного Гражданской войной, когда стране необходимо было создавать основу для обучения и воспитания нового советского человека, бороться с безграмотностью, детской беспризорностью и безнадзорностью. Материал написан на основе анализа документов Государственного архива Ростовской области, отражающих ключевые направления деятельности новых советских органов, руководивших созданием школьной сети на ключевой железнодорожной магистрали, уже имевшей просветительский опыт в дореволюционной России.

Ключевые слова: железная дорога, просвещение, декрет, народное образование, единая трудовая школа, проектный метод, политехнический характер, педагогические кадры, всеобуч, безграмотность, пионерская организация.

Октябрьская революция 1917 г. коренным образом изменила развитие Российского государства. Был взят курс на воспитание нового человека в духе марксистско-ленинской идеологии. Поэтому, уже с первых дней завоевания власти, правительство поставило под контроль систему образования. Выдвигалась задача сохранения всего ценного из дореволюционной системы обучения и создания принципиально новой, ставившей задачи коммунистического воспитания молодого поколения. Нормативно – правовой основой для этого стал декрет об «Учреждении государственной комиссии по просвещению» от 12 декабря 1917 года, которая должна была руководить созданием системы народного образования РСФСР [6, с. 38]. В октябре 1918 г. было разработано «Положение о Единой трудовой школе», подписанное председателем ВЦИК Я.М. Свердловым, заместителем председателя наркома по Просвещению М.Н. Покровским. Теперь все школы находились в ведении Народного Комиссариата по Просвещению и получили название «Единая трудовая школа». Разделение школ на начальные, высшие начальные училища, гимназии, коммерческие училища и все другие виды низших и средних школ, как до октября 1917 года, упразднилось [8, с. 18].

Единая трудовая школа разделялась на две ступени: 1-я для детей от 8 до 13 лет (пятилетний курс) и 2-я от 13 до 17 лет (четырёхлетний курс). К структуре этой школы присоединялись и дошкольные учреждения для детей от 6 до 8 лет.

Органы школьного самоуправления могли отступить на год в сторону понижения возрастной нормы с утверждения губернского Отдела Народного образования. Пребывание в школе учащихся после установленной нормы, а также прием детей возраста, превышающего требуемый, допускалось по постановлению школьного совета. Обучение в школе 1-й и 2-й ступеней было бесплатным и обязательным.

Все граждане Советской России получили право на образование независимо от национальности, провозглашалось равенство в образовании мужчины и женщины.

Школа объявлялась светской в соответствии с декретом от 18 февраля 1918 года. Изучение закона Божьего и других религиозных дисциплин запрещалось. Так же, следуя постановлению Совета Народных Комиссаров от 22 октября 1918 года, передавались помещения из-под домовых церквей учебным заведениям [6, с. 38]. Нововведением стала отмена в школах обязательного изучения латинского языка и ускоренный переход от старой орфографии к новой.

Для практической реализации этого постановления Отделы народного образования (ОНО) должны были немедленно приступить к разработке плана школьной сети, учету всех детей школьного возраста от 6 до 17 лет, а также к составлению смет на постройку и оборудование школ, на организацию питания детей, снабжения их обувью, одеждой и учебными пособиями, подбору педагогических кадров [8, с. 18].

Все школьные работники, т.е. преподаватели, школьные врачи и инструкторы физического труда избирались. Участие педагогов в работе других школ допускалось с разрешения соответствующих местных ОНО.

При Народном Комиссариате по просвещению и Отделах народного образования учреждались должности инструкторов. В их обязанности входило периодическое посещение школ с целью оказания помощи преподавателям в их работе.

Главная задача, которая стояла для организации деятельности новой школьной системы – это разработка принципиально новых учебных программ. После завершения Гражданской войны Государственный Ученый Совет (ГУС) под председательством Н.К. Крупской сконцентрировал максимальные усилия на этом вопросе. Новые программы были не предметные, а комплексные. С 1923–1924 учебного года предметное преподавание в начальной школе исключалось, а учебный материал разделялся по трем направлениям: природа и человек, труд, общество. Считалось, что выстроенная таким образом система знаний, сближала жизнь и школу. Отменялась классно – урочная система. Вместо классов школьников разделили на звенья и бригады. Традиционных учебных предметов не было, комплексные темы педагоги излагали ученикам с помощью объяснительного чтения.

Другим нововведением этого периода стал Дальтон – план. Для 20-х годов XX века он стал передовой системой, разработанной в США в средней школе небольшого городка Долтон штат Массачусетс. По на-

званию города (Dalton – «Дальтон» в старой транскрипции) и возникло наименование методики. Содержание ее заключалось в том, что конкретный ученик сам выбирал «предметы» и объем изучаемого материала. В Советской России в те годы пытались вместо отжившей себя дореволюционной системы образования, построить гармоничную школу будущего, которая развивала бы потенциал каждого ребенка и создавала нового советского человека. Американский Дальтон – план заинтересовал педагогическую элиту во главе с Н.К. Крупской. По их мнению европейские идеи в этом направлении себя изжили, а США, хоть и капиталистическое государство, но, по сравнению с Европой, новое, а значит – передовое. Энтузиасты, хвалившие этот метод, подчеркивали его главное достоинство в возможности организовать индивидуальный подход к каждому ребенку, научить его думать самостоятельно, не принимая готовую истину в словах учителя. Советские педагоги дополнили Дальтон – план лабораторно-бригадным методом обучения, принципами коллективной работы в малых группах и коллективной ответственностью обучающихся.

Аттестация велась по проектному методу. Ученики получали задания в виде творческих проектов, на выполнение которых отводилось разное количество времени, в зависимости от их сложности. Работать над ними можно было как индивидуально, так и коллективно. Педагог при этом выполнял роль консультанта. В специальных карточках фиксировалась отметка о выполнении проектного задания [7, с. 158].

Обучение в трудовой общеобразовательной школе имело политехнический характер на обеих ступенях, причем физическому и эстетическому образованию отводилось видное место. Школы были открыты для учащихся в течение 7 дней. Два дня в неделю, но не подряд, выделялись из общего числа учебных дней, при этом один день являлся совершенно свободным от обычных занятий и использовался для чтения, экскурсий, спектаклей. Другой день считался полурбочим и использовался для клубных и обычных лабораторных занятий, а также для проведения ученических собраний [8, с. 19].

Следуя вышеописанным нововведениям, была организована и деятельность школ, входивших в структуру Северо-Кавказской железной дороги в 20-е годы XX века. Дело просвещение членов семей работников железнодорожного транспорта этого региона началось с 80-х годов XIX века еще в Российской империи. Тогда данная магистраль носила название Владикавказская железная дорога. Большая часть работающих проживала в маленьких поселках и путевых домах, разбросанных по линии. Общеобразовательные школы находились в крупных населенных пунктах, и многие дети железнодорожников не имели возможности получать образование. Для решения этого вопроса правление общества Владикавказской железной дороги, находящееся в городе Ростов-на-Дону, в 1880-х годах начинает строительство ведомственных школ за счет собственных средств. Для осуществления руководства этим процессом и организации контроля за деятельностью учебных заведений был открыт Отдел Просвещения. К 1915 году по их количеству, а также организации учебно-воспитательного процесса, Владикавказская железная дорога была лучшей в стране [7, с. 156].

В марте 1924 г. при региональных правлениях учреждаются Отделы Просвещения. По линии Северо-Кавказской железной дороги уже функционировали структурные подразделения Наркомпроса РСФСР – Соцвос (управление социального воспитания) и Политпросвет (управление политического просвещения). В апреле 1924 г. они передаются в ведение Отдела Просвещения.

Ведомственные Учебные инспекции отделов были открыты на Северо-Кавказской железнодорожной магистрали в крупных центрах, на узловых станциях, на отделениях. Именно на них и легла основная обязанность создавать в прикрепленном районе систему народного образования, основанную на декретах советской власти «Об отделении церкви от государства, школы от церкви» (январь 1918 г.), «Положение об единой трудовой школе РСФСР» (октябрь 1918 г.), «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР» (декабрь 1919 г.).

Анализ материалов Государственного архива Ростовской области (ГАРО) показал, что к 1924–1925 учебному году на линии Северо-Кавказской железной дороги действовала сеть из 97 школ I-ой ступени, 7 школ с 7-летним образованием, 7 школ с 9-летним курсом обучения, 2 школы II-ой ступени, 5 детских садов и 5 детских домов [1, л.181]. В документах встречается термин «карликовая школа». Так в 20-е годы XX века называли школы, находящиеся на небольших станциях. Учебные инспекции были вынуждены соглашаться с их существованием как с временным явлением, пока в более крупных населенных пунктах не появятся интернаты, в которых смогут проживать дети. В 1924 году таких школ было 45–37 с трехлеток и 8 двухлеток [2, л.98].

В школах Наркомпути (железнодорожных), расположенных в Терском округе, обучалось 2128 человек. В 1924 г. в Минераловодском

отделении железной дороги действовала сеть из учебных заведений. В Кисловодске и в Минеральных Водах действовало два детских сада с охватом более двухсот детей. Начальные школы работали на многих станциях железной дороги, в каждом из городов КМВ. Только на станции Минеральные Воды действовали школы повышенного типа: две школы-семилетки и две школы-девятилетки. В них обучалось 1412 и 1247 детей. Работали курсы рабфака для подготовки в вузы [6, с. 35].

Учебные заведения содержали на средства железной дороги. Их, конечно, было недостаточно на такое количество. Для финансирования использовали даже деньги, полученные от штрафов.

Учебной литературы в середине 20-х годов практически не было. Поэтому все школы, детские дома, интернаты и даже детские сады снабжались в значительном количестве журналом «Просвещение на транспорте». Крупным школам высылались газеты «Правда», «Экономическая жизнь» и журналы «На путях к новой школе», «Народный учитель», «Педагогические курсы на дому» и др. Часть газет и журналов попадали и в карликовые школы [2, л.95–96].

В первое десятилетие существования молодого советского государства стремились следовать «классовой» системе комплектования педагогических курсов, средних специальных учебных заведений. Но быстро стало понятно, что без представителей «бывших» сословий проблему обеспечения учебных заведений педагогическими кадрами решить не возможно.

Документы того периода раскрывают значимое направление этой работы – организацию краткосрочных курсов по подготовке преданных советской идеологии красных учителей. Все педагоги «были предварительно пропущены через проверку» [6, с. 34].

В июне 1920 г. Северо-Кавказский Ревком издал приказ № 152 об обязательных выборах на учебные и учебно-административные должности в образовательных учебных заведениях. Для участия в них необходимо было предоставить следующие документы: удостоверение об образовании и прошлой педагогической деятельности. Была разработана специальная анкета, которую необходимо было заполнить. Важным условием успешного прохождения выборов была рекомендация партийных и общественных организаций [6, с. 34].

Несмотря на сложную экономическую ситуацию в стране в этот период делу просвещения, скорейшему введению всеобщего и ликвидации безграмотности на Северо-Кавказской железной дороге уделялось большое внимание. Основные вопросы перед началом нового учебного года рассматривались на традиционных дорожных педагогических конференциях, куда съезжались представители ведомственных школ. Конференции организовывали на крупных станциях. Изучив материалы одной из них, которая была проведена в середине 1924–1925 учебного года, т.е. в январе 1925 года на станции Кавказская, можно проследить актуальную для того времени тему реализации лабораторно-бригадного метода обучения по Дальтон – плану. В документе перечисляются эти методы – активно-трудовой, лабораторно-исследовательский, экскурсионный [2, л.96].

В круге вопросов учебно-воспитательного дела каждого педагогического коллектива основное место занимали формы участия школы в окружающей жизни и ее содержании. Эта работа сводилась к двум основным направлениям:

- 1) всестороннее и глубокое изучение трудовой деятельности окружающей населения;
- 2) по возможности, к активное участие школы в деле проведения общественных начинаний в строительстве новой жизни.

Для этого организовывались следующие мероприятия:

- 1) посещение школами значимых для данного района производственных организаций;
- 2) организация выставок и докладов школ на основании материалов, полученных в процессе изучения предприятия;
- 3) совместное с населением проведение праздников и участие школьников в демонстрациях;
- 4) работа по содержанию в порядке и чистоте общественного сквера, цветочных насаждений [2, л.68–69].

К 1928 году, когда уже были решены вопросы обеспечения учебных заведений педагогическими кадрами, учебниками и методическими пособиями. организация дорожных конференций изменилась. Уже проводились районные конференции, на которых объединялись преподаватели родственных дисциплин. Например, перед началом 1928–1929 учебного года во Владикавказе собирались учителя школ I – ступени, на станции Тихорецкая преподаватели обществоведения и литературы, а на станции Кавказская – учителя математики, физики, естествознания и химии [4, л.65–66].

В 19 мая 1922 г. в Советской России была учреждена Всесоюзная пионерская организация имени В.И. Ленина. Массовый прием в нее в учебных организациях Северо-Кавказской железной дороги

приходится на 1923–1925 годы. Общее количество пионеров на конец 1924 года было 7 тысяч 330 человек (мальчиков 4500 и девочек 2830 человек). Возраст детей был от 10 и старше 14 лет. Большинство из них были из семей рабочих (5800 человек) [3, л.245]. Отряды организовывались при школах I – ступени, детских домах, производственных рабочих клубах, месткомах и ячейках РКП (б).

В 1927 г. Главное управление социального воспитания (Главсоцвос) Народного комиссариата просвещения выпускает письмо «О мероприятиях по борьбе с хулиганством среди детей и подростков», которое содержало актуальные задачи по решению проблемы безнадзорности и хулиганства среди несовершеннолетних [5, С. 14–16]. Неорганизованных детей необходимо было заинтересовать идеями юных пионеров и пополнить ими ряды организации. По мнению Н.К. Крупской данное направление внешкольной работы должно было способствовать всестороннему развитию личности на основе идеалов коммунистического воспитания, коллективных ценностей, формирования интереса к учебе, повышению культурного уровня. Методическому обеспечению данного направления способствовало издания большого количества журналов, среди которых можно назвать «Пионер», «Вожатый», «Ленинские внушата», «Барабан». Организовать детей помогали различные формы: школы-клубы, детские лагеря отдыха, опытные станции, избы-читальни, трудовые коммун, библиотеки, научные и экскурсионные станции, туристские и краеведческие центры [2, л. 96].

Развитие просвещения на Северо-Кавказской железной дороге в 20-е годы XX века было направлено на решение задач создания единой трудовой и политехнической школы I и II ступени, обеспечение новыми квалифицированными педагогами созданных учебных заведений, ликвидации безграмотности среди населения. Из-за нехватки кадров допускалось привлечение педагогов, получивших образование в дореволюционной России, при условии их лояльного отношения к новой власти. Основой для этого процесса стало создание принципиально новой нормативно-правовой базы, призванной обучить и воспитать советского человека – строителя первого в мире социалистического государства.

Рассматриваемый период стал временем активного поиска и экспериментов с учетом, прежде всего, лучшего зарубежного опыта, в основном американского.

Успешно решать поставленные задачи открытия сети образовательных и воспитательных учебных заведений на Северо-Кавказской железной дороге помогла основательная учебная база, созданная еще в 80-е годы XIX века тогда еще на Владикавказской железной дороге.

Литература

1. Государственный архив Ростовской области (ГАРО) Р 1881, оп.2, д. 9, л.181
2. ГАРО Р 1881, оп.1, д. 214, л.95–96
3. ГАРО Р 1881, оп.1, д. 220, л.245
4. ГАРО Р 1881, оп.1, д. 730, л.65–66

5. Кордес В. Внешкольная работа с детьми: практическое пособие по массовой работе для вожатого и внешкольника. – М.; Л.: Молодая гвардия, 1930. – 248 с.

6. Краснокутская Л.И., Краснокутский В.С. Формирование системы защиты детства на Тереке и Пятигорье в 20-е годы XX в.: проблемы, поиски, решения. – Ставрополь: Изд-во «Тимченко О.Г.», 2020. – 152 с.

7. Краснокутский В.С. Реформирование системы народного образования в первое десятилетие советской власти: Сборник «Защита детства: проблемы, поиски, решения: Сборник материалов II Всероссийской научно – практической конференции, приуроченной к Десятилетию детства в России/под редакцией Иванченко И.В. » – М., 2020. – С. 155–161

8. Сборник декретов, постановлений, приказов, положений и инструкций по постановке просветительской работы на Северном Кавказе. – Пятигорск: Издание Северо – Кавказского Революционного Комитета, 1920. – 40 с.

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF EDUCATION ON THE NORTH CAUCASIAN RAILWAY IN THE 20S OF THE 20TH CENTURY

Podrezova T.A., Khmyz A.V.

Branch of Stavropol State Pedagogical Institute in Zheleznovodsk

The article reveals the main directions of educational policy on the North Caucasus Railway in the 20s of the twentieth century – during the difficult period of the formation of the Soviet state, overcoming the crisis caused by the Civil War, when the country needed to create a basis for the education and upbringing of a new Soviet person, to combat illiteracy, child homelessness and neglect. The material is based on an analysis of documents from the State Archive of the Rostov Region, reflecting the key areas of activity of the new Soviet authorities that led the creation of a school network on a key railway line that already had educational experience in pre-revolutionary Russia.

Keywords: railway, enlightenment, decree, public education, unified labor school, project method, polytechnic character, pedagogical staff, universal education, illiteracy, pioneer organization.

References

1. The State Archive of the Rostov Region (GAROP) Р 1881, op.2, D. 9, l. 181
2. GAROR 1881, op.1, D. 214, L. 95–96
3. GAROR 1881, op.1, D. 220, L. 245
4. GAROR 1881, op.1, D. 730, L. 65–66
5. Cordes V. Extracurricular work with children: a practical guide to mass work for counselors and out-of-school students. Moscow; L.: Molodaya Gvardiya, 1930. 248 p.
6. Krasnokutskaya L.I., Krasnokutsky V.S. The formation of a child protection system on the Terek and Pyatigorsk in the 20s of the twentieth century: problems, searches, solutions. Stavropol: Publishing house «Timchenko O.G.», 2020. 152 p.
7. Krasnokutsky V.S. Reforming the public education system in the first decade of Soviet power: Collection «Protection of childhood: problems, searches, solutions: Collection of materials of the II All-Russian scientific and practical conference dedicated to the Decade of Childhood in Russia/ edited by Ivanchenko I.V.» – М., 2020. – pp.155–161
8. Collection of decrees, resolutions, orders, regulations and instructions on setting up educational work in the North Caucasus. Pyatigorsk: Publishing House of the North Caucasian Revolutionary Committee, 1920. 40 p.

Покусаева Валентина Николаевна,

аспирант кафедры педагогического образования
ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет
им. В.Н. Татищева»

E-mail: vale.pokusaeva@mail.ru

В статье исследуется роль формирования практических умений оказания первой помощи как значимого фактора успешной социализации в подростковом возрасте. Автор обосновывает тезис о том, что данные компетенции, выходящие за рамки сугубо медицинской грамотности, выступают мощным социально-психологическим ресурсом личностного развития. На основе теорий позитивного развития молодежи и социально-когнитивной теории А. Бандуры анализируются ключевые механизмы влияния обучения первой помощи на процесс социальной интеграции. К ним относятся: преодоление подросткового эгоцентризма через развитие действенной эмпатии и децентрации; формирование ответственности и личностной агентности; укрепление самооффективности, снижающей поведенческую беспомощность в критических ситуациях; культивирование устойчивой просоциальной и гражданской идентичности. Показано, что освоение алгоритмов помощи другому способствует переходу от пассивной роли свидетеля к активной позиции помощника, что напрямую коррелирует с параметрами зрелой социализации. Делается вывод о необходимости рассмотрения обучения первой помощи не как прикладной дисциплины, а как комплексной междисциплинарной практики, направленной на развитие социальных связей, готовности к кооперации и ответственного гражданского поведения, что в итоге способствует становлению социально интегрированной и компетентной личности.

Ключевые слова: социализация подростков, первая помощь, самооффективность, просоциальное поведение, гражданская идентичность, социальная ответственность, жизненные навыки.

Цель исследования – установить особенности роли умений оказания первой помощи в успешной социализации подростков. Проблема исследования состоит в том, что процесс социализации в подростковом возрасте представляет собой сложный многомерный феномен, включающий не только усвоение социальных норм и ценностей, но и формирование способности к активному, ответственному и компетентному участию в жизни общества. Традиционно образовательные и воспитательные практики сосредоточены на академических знаниях и базовых моральных принципах, однако потенциал прикладных, практически ориентированных умений как инструмента социализации остается недооцененным. В данном контексте особый интерес представляют умения оказания первой помощи (ПП), которые, будучи интегрированы в образовательное пространство подростка, способны выполнять функции мощного катализатора успешной социальной интеграции[1].

Социализация понимается как процесс усвоения индивидом образцов поведения, социальных норм и ценностей, необходимых для успешного функционирования в данном обществе. Успешная социализация в подростковом периоде характеризуется развитием автономии, формированием ясной идентичности, установлением зрелых отношений со сверстниками и взрослыми, а также выработкой просоциальных и гражданских установок[2,3].

Как подчеркивает в своем исследовании Корчагина Т.А., теория позитивного развития молодежи акцентирует внимание не на дефицитах поведения, а на сильных сторонах и ресурсах подростка, которые необходимо развивать. К таким ресурсам относятся компетенция, уверенность, характер, связи и забота (модель «5С»). Обучение первой помощи напрямую способствует развитию каждой из этих составляющих. Более того, согласно социально-когнитивной теории А. Бандуры, важнейшим механизмом регуляции поведения является самооффективность – вера человека в свою способность организовать и выполнить действия, необходимые для достижения желаемых результатов. Приобретение сложных, социально значимых навыков, таких как оказание ПП, является мощным источником повышения общего уровня самооффективности, которая экстраполируется и на другие жизненные сферы. Умения первой помощи несут ярко выраженный просоциальный характер, так как их конечная цель – сохранение жизни и здоровья другого человека, часто незнакомого. Просоциальное поведение, особенно в форме альтруистических действий, связанных с высокой ответственностью, является одним из ключевых маркеров зрелой социализации. Таким образом, обучение ПП можно рассматривать как структурированную тренировку готовности к ответственному вмешательству в критической ситуации, что противостоит явлению «эффекта свидетеля» (bystander effect) и культивирует активную гражданскую позицию[5].

Механизмы влияния умений первой помощи на параметры социализации

1. Преодоление подросткового эгоцентризма и формирование эмпатии. Подростковый возраст характеризуется явлениями, описанными Д. Элкингом, – «воображаемой аудиторией» и «личным мифом». Обучение ПП, требующее фокусировки на объективных физиологических параметрах и алгоритмизированных действиях в отношении другого, способствует децентрации, переходу от спонтанной эмоциональной реакции к рациональному, ориентированному на помощь действию. Это развивает эмпатию на когнитивном уровне (способность понять состояние другого) и на поведенческом (способность действовать в его интересах)[6].

2. Развитие ответственности и агентности. Ответственность в данном контексте выступает как осознание последствий своих действий (или бездействия) для жизни и благополучия другого. Алгоритмы ПП делают эту связь предельно ясной: от корректности и своевременности действий зависит исход ситуации. Это формирует у подростка чувство личной причастности и агентности – убежденности в том, что он может быть субъектом, а не объектом социальных процессов, активно влиять на происходящее.

3. Укрепление социальных связей и статуса в группе сверстников. Владение эксклюзивным, социально одобряемым знанием повышает социальный капитал подростка. Он воспринимается не только как потенциальный помощник в чрезвычайной ситуации, но и как компетентная, надежная личность. Совместное обучение на тренингах по ПП, основанное на моделировании командных действий (например, при

сердечно-легочной реанимации), сплачивает коллектив, формируя связи, основанные на взаимном доверии и общей цели[7].

4. Формирование гражданской идентичности. Гражданственность предполагает готовность действовать на благо сообщества. Умение оказать ПП любому члену общества вне зависимости от его социальной, этнической или иной принадлежности является практическим воплощением принципов гуманизма и социальной солидарности. Это трансформирует абстрактное понятие «гражданин» в конкретную поведенческую модель «гражданина-помощника», что способствует более глубокой и осмысленной интеграции в общественное пространство.

5. Повышение самооффективности и снижение поведенческой беспомощности. Подросток, освоивший навыки ПП, иначе воспринимает мир: потенциально опасные ситуации (травма, обморок, ДТП) оцениваются им не как непреодолимые угрозы, вызывающие панику и ступор, а как задачи, для решения которых у него есть алгоритм. Это фундаментально меняет психологическую позицию с пассивно-страдательной на активно-преобразующую, что является ключевым для личностной зрелости.

Исследования в области психологии образования и здоровья подтверждают выдвинутые теоретические положения. У подростков, прошедших качественное обучение ПП на базе школ или молодежных организаций, отмечается статистически значимый рост показателей по шкалам просоциальных намерений, самооценки компетентности и личной ответственности. Психологи отмечают снижение уровня ситуативной тревожности в смоделированных критических ситуациях и повышение готовности к оказанию помощи. Важным аспектом является методика обучения. Наиболее эффективной признана практико-ориентированная модель, использующая симуляционное оборудование (тренажеры, манекены), ролевые игры и разбор реальных кейсов. Такой подход не только обеспечивает устойчивое запоминание алгоритмов, но и максимально приближенно моделирует социально-психологический контекст принятия решения об оказании помощи, что непосредственно затрагивает процессы социализации[8].

Практика в контролируемой обстановке позволяет не только закрепить эти навыки, но и снизить психологический барьер, связанный с боязнью ошибиться или не справиться со стрессовой ситуацией. Отработка движений и алгоритмов действий в парах, на манекенах и в ситуационных моделях способствует формированию уверенности, саморегуляции и готовности к оказанию помощи при реальных чрезвычайных обстоятельствах[9].

Щетинина Е.С. пишет о том, что интеграция курса первой помощи в образовательные программы (ОБЖ, биология, дополнительные занятия) должна рассматриваться не как механическое добавление медицинского компонента, а как междисциплинарный проект, направленный на личностное развитие. Необходимо актуализировать именно социальный и психологический смысл этих умений, подчеркивая их связь с такими понятиями, как взаимопомощь, долг, человеческое достоинство. Кроме непосредственного овладения практическими умениями, процесс обучения первой помощи в подростковом возрасте носит значимый воспитательный эффект. Он способствует развитию таких качеств личности, как сознательность, гуманизм, уважение к жизни и здоровью, готовность к сотрудничеству и взаимопомощи. Данный комплекс формируемых качеств представляет собой основу зрелой социальной личности и имеет долгосрочные перспективы в построении социальной безопасности и устойчивого гражданского общества[10].

Психолого-педагогические особенности подросткового возраста связаны с особенностями когнитивного, эмоционального и социального развития. В указанный период возрастает потребность в автономии и значимости, усиливается роль сверстников, формируются личностные качества, необходимые для зрелой социальной активности. В структуре личности появляются морально-этические стадии, способствующие развитию сострадания и готовности помочь нуждающемуся. Образовательные и воспитательные технологии, направленные на освоение практических умений, в том числе первой помощи, могут стать эффективными средствами, стимулирующими этот процесс. Практические умения оказания первой помощи включают теоретическую подготовку и формирование определенного набора навыков, способствующих адекватному реагированию на различные чрезвычайные ситуации. Правильное овладение этими умениями требует системности, повторяемости и эмоционального включения. Изучение педагогических методик обучения первой помощи демонстрирует значительную роль активного, проблемно-ориентированного и деятельностного подхода, который особенно подходит для подростков с учетом их психологических особенностей. Владение такими умениями обуславливает повышение уровня личной и социальной ответственности, а также формирование ключевых компетенций, таких как критическое мышление, сотрудничество, эмпатия и стрессоустойчивость[11].

С точки зрения социальной психологии, умения первой помощи способствуют формированию комплекса поведенческих паттернов, обеспечивающих позитивные социальные взаимодействия. Подростки, обученные оказанию первой помощи, чаще демонстрируют готовность к включению в добровольческую деятельность, оказывают влияние на социальный климат в коллективе, пользуются доверием сверстников и взрослых, что является значимым фактором успешной интеграции в социум. Таким образом, развитие данных навыков тесно связано с процессами формирования социальной идентичности и норм социального поведения.

Одним из ключевых аспектов важности овладения навыками первой помощи для подростков является развитие ответственности и уверенности в собственных действиях, особенно в условиях экстренных ситуаций. Подросток, умеющий быстро и адекватно реагировать на травмы, внезапные заболевания и другие медицинские чрезвычайные обстоятельства, способен предотвратить серьезные последствия и даже спасти жизнь. Такая компетентность формирует у подростка чувство значимости и умение контролировать ситуацию, что особенно важно на фоне возрастного кризиса идентичности и поиска своего места в социальной структуре. Обучение первой помощи способствует развитию лидерских качеств, поскольку подростки, приобретая знания и практические умения, приобретают способность брать на себя ответственность не только за себя, но и за окружающих. Такая социально значимая готовность к действиям в критических ситуациях стимулирует формирование опыта коллективного взаимодействия, управление стрессом и принятие быстрых решений. Вовлеченность подростков в подобную деятельность способствует укреплению позитивной самооценки и социального авторитета среди сверстников.

Как подчеркивает в своей статье Коннова, Л. А., адекватная и своевременная оценка усвоения навыков первой помощи является неотъемлемой частью образовательного процесса. Она позволяет выявлять пробелы в знаниях и умениях, корректировать учебные программы и индивидуальную педагогическую поддержку, а также способствовать формированию устойчивой практической компетенции у подростков. Оценочные процедуры включают как теоретические тесты, так и демонстрацию практических умений с использованием тренажеров и моделей. Педагогическая поддержка в виде рекомендаций и обратной связи повышает мотивацию обучающихся и уровень ответственности за освоение жизненно важных умений[12].

Таким образом, умения оказания первой помощи представляют собой значимый социокультурный и психолого-педагогический ресурс. Их роль в процессе социализации подростков выходит далеко за пределы утилитарной медицинской грамотности. Формируя просоциальные установки, гражданскую идентичность, ответственность и высокую самооффективность, эти умения способствуют преодолению характерных для возраста ограничений (эгоцентризм, социальная робость) и становлению зрелой, активной, социально интегрированной личности. Таким образом, целенаправленное и методически грамотное обучение подростков первой помощи должно занять важное место в системе мер, направленных на оптимизацию процесса социализации. Это инвестиция не только в индивидуальную безопасность, но и в формирование более сплоченного, ответственного и готового к взаимопомощи общества.

Литература

1. Масляков В. В., Андреев К.А., Барыльник С.Н., Гришина А.А. Важность обучения школьников оказанию первой медицинской помощи в чрезвычайных ситуациях современного мира // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 9–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vazhnost-obucheniya-shkolnikov-okazaniyu-pervoy-meditsinskoj-pomoschi-v-chrezvychaynyh-situatsiyah-sovremennogo-mira> (дата обращения: 08.12.2025).
2. Смирнова, Ю.К. Внеурочная деятельность как средство формирования у молодежи знаний и навыков по оказанию первой помощи / Ю.К. Смирнова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2025. – № 16 (567). – С. 348–350. – URL: <https://moluch.ru/archive/567/124183>.
3. Шуайбова М.О. Роль информационных технологий при обучении студентов навыкам безопасного поведения и оказания первой помощи / М.О. Шуайбова, И.С. Минбулатова, А.А. Аминова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 8 (134). – URL: <https://research-journal.org/archive/8-134-2023-august/10.23670/IRJ.2023.134.85> (дата обращения: 08.12.2025).
4. Чурилкина М. В., Чурилкина А.В. Методики обучения практическим навыкам первой помощи на уроках ОБЖ (Обзор литературы) // Научный Лидер. 2022. № 3 (48).
5. Корчагина Татьяна Александровна Формирование навыков по основам первой помощи у обучающихся с использованием техни-

ческих средств обучения на факультативных занятиях по ОБЖ // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-navykov-po-osnovam-pervoy-pomoschi-u-obuchayuschih-sa-s-ispolzovaniem-tehnicheskikh-sredstv-obucheniya-na-fakultativnykh> (дата обращения: 08.12.2025).

6. Мухина Светлана Асановна, Гаврилова Мария Николаевна, Полозова Ольга Вениаминовна, Зимина Ирина Сергеевна Методические особенности обучения студентов оказанию первой помощи // Вестник Марийского государственного университета. 2020. № 4 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-osobennosti-obucheniya-studentov-okazaniyu-pervoy-pomoschi> (дата обращения: 08.12.2025).

7. Шагина Инна Рудольфовна, Кубекова Алия Салаватовна, Смахтина Татьяна Александровна, Абдуллаев Сардор Собитхон Угли Умение оказания первой медицинской помощи в зависимости от курса обучения // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/umenie-okazaniya-pervoy-meditsinskoy-pomoschi-v-zavisimosti-ot-kursa-obucheniya> (дата обращения: 08.12.2025).

8. Рубан Е.М. Использование информационных технологий в образовании в области безопасности жизнедеятельности / Е.М. Рубан // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 8–5. – С. 809–812

9. Щетинина Е.С. Использование учебных материалов по информационной безопасности на уроках основы безопасности жизнедеятельности / Е.С. Щетинина // Молодой ученый. – 2017. – № 11(145). – С. 515–517.

10. Шуайбова М.О. Готовность студенческой молодежи к ведению безопасного и здорового образа жизни / М.О. Шуайбова, И.С. Минбудаева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 10(212). – С. 492–498.

11. Смирнова Ю.К. Педагогические условия формирования знаний и навыков у старшеклассников по курсу внеурочной деятельности «первая помощь, основы преподавания первой помощи, основы ухода за больными». / Ю.К. Смирнова. –Томск: – 2024

12. Коннова, Л.А. Современный подход к обучению методике сердечно-легочной реанимации при оказании первой помощи на месте происшествия. / Л.А. Коннова. –Москва: ВЕСТНИК. – 2011.

THE ROLE OF FIRST AID SKILLS IN THE SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF ADOLESCENTS

Pokusaeva V.N.

V.N. Tatishchev Astrakhan State University

The article examines the role of the formation of practical first aid skills as a significant factor in successful socialization in adolescence. The author substantiates the thesis that these competencies, which go beyond purely medical literacy, act as a powerful socio-psychological resource for personal development. Based on the theories of positive youth development and the socio-cognitive theory of A. Bandura, the key mechanisms of the influence of first aid training on the process of social integration are analyzed. These include: overcoming adolescent egocentrism through the development of effective empathy and de-

centralization; the formation of responsibility and personal agency; strengthening self-efficacy, reducing behavioral helplessness in critical situations; cultivating a stable prosocial and civic identity. It is shown that the development of algorithms for helping others facilitates the transition from the passive role of a witness to the active position of an assistant, which directly correlates with the parameters of mature socialization. It is concluded that it is necessary to consider first aid training not as an applied discipline, but as a comprehensive interdisciplinary practice aimed at developing social ties, willingness to cooperate and responsible civic behavior, which ultimately contributes to the formation of a socially integrated and competent personality.

Keywords: adolescent socialization, first aid, self-efficacy, prosocial behavior, civic identity, social responsibility, life skills.

References

1. Maslyakov V. V., Andreev K. A., Barylnik S. N., Grishina A. A. The importance of training schoolchildren in first aid in emergency situations of the modern world // International Journal of Humanitarian and Natural Sciences. 2022. No. 9–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vazhnost-obucheniya-shkolnikov-okazaniyu-pervoy-meditsinskoy-pomoschi-v-chrezvychaynykh-situatsiyah-sovremennogo-mira> (date of access: 08.12.2025).

2. Smirnova, Yu. K. Extracurricular activities as a means of developing knowledge and skills in first aid among young people / Yu. K. Smirnova. – Text: direct // Young scientist. – 2025. – No. 16 (567). – P. 348–350. – URL: <https://moluch.ru/archive/567/124183>.

3. Shuaybova M. O. The role of information technologies in teaching students safe behavior and first aid skills / M. O. Shuaybova, I. S. Minbulatova, A. A. Aminova // International Research Journal. – 2023. – No. 8 (134). – URL: <https://research-journal.org/archive/8-134-2023-august/10.23670/IRJ.2023.134.85> (date accessed: 08.12.2025).

4. Churilkina M. V., Churilkina A. V. Methods of teaching practical first aid skills in life safety lessons (Literature review) // Scientific Leader. 2022. No. 3 (48).

5. Korchagina Tatyana Aleksandrovna, Developing Students' First Aid Skills Using Technical Teaching Aids In Optional Life Safety Classes // Problems of Contemporary Pedagogical Education. 2021. No. 70–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-navykov-po-osnovam-pervoy-pomoschi-u-obuchayuschih-sa-s-ispolzovaniem-tehnicheskikh-sredstv-obucheniya-na-fakultativnykh> (Accessed: 08.12.2025).

6. Mukhina Svetlana Asanovna, Gavrilova Maria Nikolaevna, Polozova Olga Veniaminovna, Zimina Irina Sergeevna Methodical features of teaching students first aid // Bulletin of the Mari State University. 2020. No. 4 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-osobennosti-obucheniya-studentov-okazaniyu-pervoy-pomoschi> (date of access: 08.12.2025).

7. Shagina Inna Rudolfovna, Kubekova Aliya Salavatovna, Smakhtina Tatyana Aleksandrovna, Abdullaev Sardor Sobitkhon Ugli Skills in providing first aid depending on the course of study // Humanities, socio-economic and social sciences. 2020. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/umenie-okazaniya-pervoy-meditsinskoy-pomoschi-v-zavisimosti-ot-kursa-obucheniya> (date of access: 08.12.2025).

8. Ruban E. M. Use of information technologies in life safety education / E. M. Ruban // International journal of applied and fundamental research. – 2016. – No. 8–5. – P. 809–812

9. Shchetinina E. S. Use of educational materials on information security in life safety fundamentals lessons / E. S. Shchetinina // Young scientist. – 2017. – No. 11 (145). – P. 515–517.

10. Shuaybova M. O. Readiness of student youth to lead a safe and healthy lifestyle / M. O. Shuaybova, I. S. Minbulatova // Scientific notes of P. F. Lesgaft University. – 2022. – No. 10 (212). – P. 492–498.

11. Smirnova Yu. K. Pedagogical conditions for the formation of knowledge and skills of high school students in the extracurricular activity course "First Aid, Basics of Teaching First Aid, Basics of Nursing". – Tomsk: – 2024

12. Konnova, L. A. A modern approach to teaching cardiopulmonary resuscitation techniques when providing first aid at the scene of an incident. – Moscow: VESTNIK. – 2011.

Интерактивные методы в преподавании семинаров ОРГ, как инструмент развития самоопределения личности

Смирнова Виктория Андреевна,
преподаватель, Санкт-Петербургский государственный
университет аэрокосмического приборостроения
E-mail: vira.smirnova1995@yandex.ru

В статье будут рассматриваться особенности преподавания такой дисциплины как Основы Российской государственности, через призму вовлеченности студентов в образовательный процесс, важности данного предмета как ключевого для самоопределения формирующийся личности студента и какие трудности могут быть у преподавателя ведущего данную дисциплину. Прежде всего Основы Российской государственности направлены на расширение представления у молодого поколения о России не просто как о государстве с очерченными границами и определенной политической системой, сколько на морально значимые ориентиры, историю и процесс формирования культурного кода и мировоззрения российского общества, что в свою очередь определило Россию как государство-цивилизация. Данные темы будут напрямую влиять на процесс принятия идентичности и формирования самоопределения личности студентов. Таким образом, преподаватель Основ Российской государственности, работает не только с объемным курсом и обилием материала, сколько с эмоциональной составляющей студентов, их системой ценностей и жизненных ориентиров.

Ключевые слова: основы российской государственности, государственность, интерактивные методы, самоопределение личности, мировоззрение, идентичность.

Дисциплина Основы российской государственности была введена сравнительно недавно (1 сентября 2023 года) и сразу стала обязательной для всех российских вузов страны.

«Выступая на заседании Государственного совета, Президент указал на уязвимость молодого поколения россиян к информационно-идеологическому воздействию: «В связи с известными событиями геополитического характера молодёжь попала под шквал информационных атак и оказалась в весьма уязвимом положении. Это информационное противостояние всегда имело место, но сейчас приобрело особо острый характер». [1]

Новый учебный курс, по мнению президента РФ Владимира Владимировича Путина должен помочь молодежи правильно сориентироваться в современном информационном поле, преодолеть кризис идентичности, сформировать критическое мышление и получить дополнительную опору в представлении о собственном государстве и его принципах.

Для возможности преподавания данной дисциплины были проведены курсы повышения квалификации для преподавателей, где подробно разбиралось, что будет представлять данный курс, про что необходимо рассказать студентам и на каких понятиях сделать основные акценты.

Хочется отметить, что глобальная цель дисциплины Основы российской государственности, заключается не только дать молодому поколению представление о том «что такое Россия», но и на наглядной примере показать всю многогранность страны, её культурные и цивилизационные особенности, отличающие от других государств, а также воспитать в студентах национальный дух единства с Родиной.

Необходимо подчеркнуть, что данный курс не относится к блоку исторических, юридических и экономических наук. Это самостоятельная дисциплина, входящая в ядро гуманитарных наук, таких как философия и история.

Стоит обратить пристальное внимание на название дисциплины «Основы российской государственности», почему не «государства»?

Само понятие государственности, является более широким и представляет собой уникальный процесс формирования самого государства.

По мнению А.С. Шабурова «Государственность» – это качественная характеристика государственно-организованного социума, конкретное содержание которой определяется историческими особенностями, преемственностью культурологических, этнических факторов, формирующаяся в ходе развития соответствующего государства и общества на определенной территории» [2.с 2].

Курс направлен на формирование мировоззренческих универсалий российской цивилизации и объясняет путь формирования государства с различных аспектов. Принимая данные особенности во внимание, в педагогическом и научном сообществах принято решение об адаптивности курса и упоре на те методики обучения, которые вызывают у студентов положительный эмоциональных отклик.

Таким образом, преподавателю ведущему «Основы российской государственности» необходимо обладать объёмной базой знаний и владеть различными методическими подходами для выстраивания необходимой технологии, которая будет учитывать не только социальные особенности учебной группы, но и особую специфику дисциплины.

В РАНХиГС видят особенности преподавания данной дисциплины следующим образом, «задачей педагога в рамках курса является не просто донесение информации до студента, но вовлечение его в учебный процесс через близкие и понятные каждому темы, будь то история родного края или разработка предложений по совершенствованию благоустройства своего города. Наряду с лекциями проводятся семинары с применением интерактивных форматов: первокурсники учатся писать тексты и снимать видеоролики, участвовать в дебатах, выступать перед аудиторией, взаимодействовать в команде, объяснять сложные темы простым языком и мыслить стратегически» [3].

Интерактивные методы в данном случае будут наиболее оптимально отвечать на запрос в специфике преподавания «основ российской государственности» сочетая в себе необходимые элементы деятельного, личностно-ориентированного, системного и культурного подходов.

Дисциплина, исследуемая нами в этой статье направлена на самоопределение личности, поддержание традиционных ценностей и стой-

кого ощущение причастности студентов к своей стране. Таким образом, перед преподавателями ставится задачи формирования не просто образованной личности, но и формирование такого аспекта как идентичность и устойчивой системы внутренних ценностей.

В данном случае, исключительно педагогические методы преподавания будут неэффективны, так как преподаватель работает не только с передачей информации, но и со сложной структурой человеческой психики, соответственно во внимание будут браться методы воздействия на мотивацию студентов и механизмы на формирование самоопределения личности.

«Поскольку самоопределение личности – это самостоятельный и активный выбор своих ориентиров и позиций, то формироваться оно должно с помощью интерактивных педагогических методов, позволяющих активизировать внутренние процессы личностного развития: рефлексия, стереотипизацию и персонализацию» [4.с.81].

Важное место в формировании самоопределения и выстраивания целостной системы ценностей занимает такое понятие как рефлексия, в том числе и в учебном процессе.

«По мнению Л.С. Выготского, рефлексия обеспечивает саморазвитие личности, он выделял не рефлексизирующую и рефлексизирующую структуру личности. К.М. Левитан считает, что рефлексия обеспечивает процесс размышления человека о себе, личность может сделать выводы о своем предназначении и рассматривает рефлексия как вершину самоактуализации» [5].

По мнению Чекушкиной Е.Н. и Родиной Е.Н. рефлексии лежит процесс идентификации и коммуникации, социальная потребность человека занять определенную нишу в окружающем его мире, проявить себя и создать собственную систему символов, для дальнейшей ориентации в социуме. [6]

Данную потребность невозможно закрыть без взаимодействия, в том числе и педагогического. Представление об окружающем мире и о себе самом у человека складываются в зависимости от его интерпретации реакций окружения, соответствует ли оно принятым в обществе социальным нормам и негласным правилам той или иной социальной группы.

При применении интерактивных методов обучений, студент учится взаимодействовать сразу в трех социальных группах: с преподавателем, одноклассниками и современными технологиями, в том числе с применением искусственного интеллекта. Таким образом обеспечивается один из главных принципов современного обучения, это его непрерывность.

Работая прежде всего с эмоциональным фоном студента, преподаватель понимает побуждающие мотивы, которые лежат в основе психологического становления личности. Изучая труды Л.И. Божович, можно прийти к выводу, что основные факторы развития личности и с в дальнейшем её становления, это ключевые побуждения к действиям, благодаря которым будет выстраиваться система мотивов и определения собственного я, а также опыт в процессе социализации, как-то подверженное или опровержение собственных представлений о мире и о себе как личности, определение собственной роли в системе социума. [7]

В изучении вопроса потребностей как основы мотивации, Л.И. Божович соглашается с А.В. Веденовым, который утверждал, что потребности человека носят первичный характер, но отрицает то, что все проявления человека сводятся к биологическому фактору. Духовные потребности, являются особым видом, которые побуждаются в человеке в зависимости от нравственных качеств и характеристик личности. [8]

Говоря про нравственные ориентиры, потребности и социализацию в обществе, а также современные запросы студентов и их мировоззренческую картину мира, необходимо понимать их систему взглядов и ценностей, для выбора педагогической траектории и для прогнозирования возможного эмоционального отклика и вовлеченность в изучение предмета Основы Российской государственности.

Интересную статистику приводит исследование ВЦИОМа по поводу внутренних нравственных ориентиров современной молодежи, которые напрямую будут готовить о возможной заинтересованности таким предметом как ОРГ и возможной благоприятной эмоциональной связи.

В структуре ценностных ориентаций российской молодежи первое место занимают ценности семейные: по 97% назвали важными здоровье членов семьи и безопасность семьи, 96% – отношения в семье; 95% – материальное положение семьи. [9]

Патриотами своей Родины считает себя 99% молодежи в группе от 18–24 лет по результатам опросов на 2025 г.

По результатам опросов Института воспитания на первом месте в виде жизненных ценностей у молодежи это:

Здоровье (физическое и психическое) (65%) Наличие хороших и верных друзей (32) Активная деятельная жизнь (постоянное действие, полнота и эмоциональная насыщенность жизни) (34%) Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком) (36%) Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений) (41%). [10]

Из чего исследователи делают вывод «У молодежи сохраняются представления о «правильных» традиционных ценностях: взаимоотношениях в семье, основах дружбы и любви. При этом в реальной жизни молодежь больше руководствуется более прагматичными, эгоцентрическими установками». [10]

Таким образом, мы видим не столько противоречивые данные опросов, сколько проблему педагогического характера, которую необходимо решать, преподавателям курса Основ Российской государственности. Запрос на эмоциональный отклик и возрождение традиционных ценностей и значимости патриотизма у современной молодежи есть, проблема в примерах реализации, на кого необходимо равняться и поиска собственного я. Что тесно переплетается с путем формирования личности и определения самоидентичности, что значит быть гражданином Российской Федерации.

Литература

1. Заседание Государственного Совета. В Георгиевском зале Большого Кремлёвского дворца Президент провёл заседание Государственного Совета, посвящённое вопросам реализации молодёжной политики в современных условиях // Президент России: официальный сайт: [документ]. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/state-council/70169> (дата обращения 03.12.2025)
2. Шабуров А.С. Российская государственность как фактор развития современной России // Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию присоединения Института права к Башкирскому государственному университету. Уфа: Башкирский государственный университет, 2022. С. 330
3. Официальный сайт РАНХиГС <https://igsu.ranepa.ru/news/v-prezidentskoy-akademii-startoval-kurs-osnovy-rossiyskoy-gosudarstvennosti> (дата обращения 03.12.2025)
4. Шляпина С. Ф. 1 Модель педагогического сопровождения духовного самоопределения личности студентов как одна из основ проектирования курса «Основы российской государственности» // Вестник Челябинского государственного университета. 2023. № 10 (480)
5. Гвильдис Т.Ю., Говорушина Т.К. Феномен педагогической рефлексии в контексте системно-мыслительного подхода // Человек и образование. 2022. № 1. с. 43–52. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410020210-6> (дата обращения 03.12.2025)
6. Чекушкина Е.Н., Родина Е.Н. Социальная рефлексия, взаимодействие, коммуникация, идентификация – творческий диалог субъектов мысли и действия // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2016. Том 5. № 5А. С. 95–104.
7. Л.И. Божович. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование.) М., «Просвещение», 1968.
8. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / Под ред. Д.И. Фельдштейна; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – 3-е изд. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 349 с. – (Психологи Отечества: избр. психол. тр.: В 70 т.). – Библиогр.: с. 342–348.
9. ВЦИОМ. Новости: Ценности молодежи <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/cennosti-molodezhi> (дата обращения 03.12.2025)
10. Мониторинг ценностных ориентаций молодежи Институт воспитания Arpe <https://институтвоспитания.рф/upload/iblock/8c1/sx11h-brttwz1nbd86rnifc9bi5yi9twr.pdf> (дата обращения 03.12.2025)

INTERACTIVE METHODS IN TEACHING ORG SEMINARS AS A TOOL FOR DEVELOPING PERSONAL SELF-DETERMINATION

Smirnova V.A.

St. Petersburg State University of Aerospace Instrumentation

This article will examine the specifics of teaching such a discipline as the Foundations of Russian statehood through the prism of students' involvement in the educational process, the importance of this subject as key to the self-determination of the emerging student's personality, and what difficulties a teacher leading this discipline may have. First of all, the foundations of Russian statehood are aimed at expanding the younger generation's understanding of Russia not just as a state with defined borders and a defined political system, but rather on morally significant landmarks, the history and process of forming the cultural code and worldview of Russian society, which in turn defined Russia as a state-civilization. These topics will directly influence the process of identity acceptance and the formation of self-determination of students. Thus, the teacher of the Fundamentals of Russian statehood

works not only with a voluminous course and an abundance of material, but also with the emotional component of students, their system of values and life orientations.

Keywords: fundamentals of Russian statehood, statehood, interactive methods, self-determination of personality, worldview, identity.

References

1. Meeting of the State Council. In the St. George's Hall of the Grand Kremlin Palace, the President held a meeting of the State Council dedicated to the implementation of youth policy in modern conditions // The President of Russia: official website: [document]. – URL: <http://www.kremlin.ru/events/state-council/70169> (accessed 03.12.2025)
2. Shaburov A.S. Russian statehood as a factor in the development of modern Russia // Proceedings of the International Scientific and Practical Conference dedicated to the 50th anniversary of the Institute of Law joining Bashkir State University. Ufa: Bashkir State University, 2022. p. 330
3. Official website of the RANEPa <https://igsu.ranepa.ru/news/v-prezidentskoy-akademii-startoval-kurs-osnovy-rossiyskoy-gosudarstvennosti> (accessed 03.12.2025)
4. Shlyapina S. F. 1 A model of pedagogical support for students' spiritual self-determination as one of the fundamentals of designing the course "Fundamentals of Russian Statehood" // Bulletin of the Chelyabinsk State University. 2023. № 10 (480)
5. Gvildis T.Yu., Govorushina T.K. The phenomenon of pedagogical reflection in the context of a system-based investigative approach // People and education. 2022. No. 1. Pp. 43–52. <http://dx.doi.org/10.54884/S181570410020210-6> (accessed 03.12.2025)
6. Chekushkina E.N., Rodina E.N. Social reflection, interaction, communication, identification – a creative dialogue of subjects of thought and action // Context and reflection: philosophy of the world and man. 2016. Volume 5. No. 5A. Pp. 95–104.
7. L.I. Bozhovich. Personality and its formation in childhood. (Psychological research.) M., "Enlightenment", 1968.
8. Bozhovich L.I. Problems of personality formation: Selected psychological tr. / Edited by D.I. Feldstein; Russian Academy of Sciences. education, Moscow region. psychological and social in-T. – 3rd ed. – M.: MPSI; Voronezh: MODEK, 2001. – 349 p. – (Psychologists of the Fatherland: izbr. psychological tr.: In 70 volumes). – Bibliogr.: Pp. 342–348.
9. VTsIOM. News: Values of youth <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/cennosti-molodezhi> (accessed 03.12.2025)
10. Monitoring value orientation youth_institution agre <https://Institute of Education.rf/upload/iblock/8c1/sx11hbrttwz1nbd86rnfc9bi5yi9twr.pdf> (accessed 12/03/2025)

Психолого-педагогическая модель формирования профессиональных склонностей у старшеклассников

Ользеева Заяна Викторовна,

магистр, Калмыцкий государственный университет
им. Б.Б. Городовикова

E-mail: olzeeva.zayana@gmail.com

Никитин Никита Николаевич,

магистр, Калмыцкий государственный университет
им. Б.Б. Городовикова

E-mail: nikitin.nikita2307@mail.ru

Булуктаева Милана Сергеевна,

магистр, Калмыцкий государственный университет
им. Б.Б. Городовикова

E-mail: mbuluktayeva@mail.ru

Мушаев Эркен Мингиянович,

магистр, Калмыцкий государственный университет
им. Б.Б. Городовикова

E-mail: erken.mushaev@gmail.com

Шагаева Наталья Аркадьевна,

кандидат педагогических наук, Калмыцкий государственный
университет им. Б.Б. Городовикова

E-mail: natalya-shagaeva@yandex.ru

В статье обосновывается содержание психолого-педагогической модели формирования профессиональных склонностей у старшеклассников. Которая представляет собой целостную систему, включающую в себя взаимосвязанные компоненты: целевой, диагностический, содержательный, результативный блоки. Авторы подчеркивают, что развитие профессиональных наклонностей у старших школьников – это сложная и многоаспектная задача, включающая осознание индивидуальных увлечений, навыков, ценностей и перспектив карьерного развития. Эффективное формирование профессиональных склонностей требует всестороннего комплексного подхода.

Ключевые слова: профессиональные склонности старшеклассников, формирование профессиональных склонностей у подростков, психолого-педагогическая модель, психолого-педагогическая модель формирования профессиональных склонностей у учащихся старших классов, критерии и уровни сформированности профессиональных склонностей старшеклассников.

Введение

Формирование профессиональных склонностей старшеклассников – задача комплексная и разносторонняя, охватывающая понимание личных интересов, умений, убеждений и возможностей карьерного роста. Это не сводится к простому определению с будущей специальностью, а представляет собой стадию самоидентификации, когда личность, ее стремления и уникальные черты соединяются с потребностями современного рынка труда и общественными запросами. Успешное формирование профессиональных склонностей нуждается в комплексном подходе, участии различных учебных и общественных организаций, а также инициативности самих учащихся старших классов [10; 11; 13].

Вопросы психологического и педагогического характера, связанные с исследованием и развитием профессиональных склонностей у юношества, занимают важное место в современной системе образования. Подростковый период характеризуется активным становлением личности, формированием системы ценностей и определением жизненных планов. Именно поэтому крайне необходимо предоставить подросткам возможность для изучения своих интересов, талантов и предрасположенностей с целью содействия в принятии обоснованного решения относительно будущей карьеры [2; 8].

Рассмотрим ряд психолого-педагогических сложностей, возникающих при изучении и формировании профессиональных склонностей у юношества:

- Ограниченный объем знаний о современных профессиях, текущей ситуации на рынке труда, существующих образовательных учреждениях и специальностях. Подростающее поколение испытывает трудности в самостоятельном поиске и получении необходимой информации.
- Несформированность осознанного подхода к профессиональному самоопределению, основанному на личных способностях, интересах и предрасположенностях. Молодые люди нуждаются в поддержке школьного психолога в вопросах профориентации.
- Неопределенность в отношении дальнейшего профессионального развития. Многие подростки размышляют о своем будущем в профессиональной сфере, однако не имеют четкого понимания, в каком направлении двигаться.
- Распространенные ошибки, допускаемые школьниками при выборе профессии и образовательного учреждения: выбор профессии, исходя из результатов ЕГЭ, выбор под влиянием общественного мнения, отождествление отношения к личности, представляющей профессию, с самой профессией.
- Недостаточная психологическая подготовка к принятию решения о жизненном пути и, в частности, о выборе профессии. Значительное число учащихся не разрабатывают планы на будущее, не ставят перед собой цели, а также не обладают навыками планирования своей деятельности [1; 11].

Для преодоления указанных проблем требуется скоординированная работа психологов, педагогов и родителей с подростками.

Следовательно, для эффективного решения психолого-педагогических задач, связанных с изучением и развитием профессиональных склонностей у юношества, требуется многосторонний подход, объединяющий усилия образовательных организаций, семьи и общества. В образовательной сфере, особую роль играет модель процесса, которая строится на принципе активного вовлечения обучающихся в процесс познания.

Основная часть

Психолого-педагогическая модель формирования профессиональных склонностей у учащихся старших классов – это сложная структура, состоящая из ряда взаимосвязанных элементов, ориентированных на осмысленный выбор дальнейшей карьеры. Ключевым аспектом данной структуры является убеждение, что профессиональные склонности не заданы изначально, а возникают под воздействием разнообразных факторов, как субъективных, так и объективных [3].

Разработка модели в рамках педагогического исследования традиционно основывается на выделении и характеристике основных структурных элементов. В данную структуру входят: *целевой, диагностический, содержательный, результативный блоки.*

Таблица. Психолого-педагогическая модель формирования профессиональных склонностей у старшеклассников

ЦЕЛЕВОЙ БЛОК		
Цель заключается в создании эффективно функционирующей системы, способствующей осознанному и обоснованному выбору будущей профессии.		
Задачи	• формирование профессиональных склонностей у старшеклассников; • формирование необходимых теоретических знаний в области профессионального пути человека в условиях современной действительности; • формирование универсальных умений и навыков, необходимых для включения в профессиональную среду; • формирование ценностно-нравственной основы профессионального самоопределения у подростков.	
Подходы	ориентационно-информационный, диагностический, деятельностный, индивидуально-консультативный	
Принципы	принцип индивидуализации, принцип активности и осознанности, принцип системности и непрерывности, принцип практической направленности	
ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ БЛОК		
психологические тесты, анкеты, опросники, проективные методики		
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК		
Условия	• Образовательная среда • Семья • Профессиональные консультации со специалистами • Личностное развитие старшеклассника	Проект, программа, Внеурочная деятельность
Этапы	• Информационный • Практический • Консультационный	
РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ БЛОК		
Критерии	• осознанность профессиональных интересов, • адекватная самооценка профессионально значимых качеств, • сформированность мотивов профессионального выбора, • готовность к профессиональному самоопределению и профессиональной деятельности.	
Уровни	Высокий, средний, низкий	

Содержание целевого блока модели направлено на выполнение социального заказа государства и общества на формирование профессиональных склонностей старшеклассников [13]. Модель разработана, чтобы оказать содействие старшеклассникам в преодолении распространенных заблуждений о специальностях, исключить воздействие спонтанных обстоятельств и совершить выбор, опираясь на достоверные знания о себе и профессиональном мире.

Достижение цели модели связано с решением ряда задач.

- Развитие у старшеклассников интереса к определенным видам профессиональной деятельности.

- Приобретение учащимися ключевых теоретических знаний, необходимых для осознанного выбора профессии в современном мире.

- Воспитание у подростков системы ценностей и моральных принципов, служащих основой для самостоятельного принятия решений о будущей карьере.

Так же целевой блок содержит ряд подходов (ориентационно-информационный, диагностический, деятельностный, индивидуально-консультативный) и принципов (принцип индивидуализации, принцип активности и осознанности, принцип системности и непрерывности, принцип практической направленности).

Подходы в модели формирования профессиональных склонностей у старшеклассников обусловлены множеством факторов, таких как поставленные задачи, доступные средства и специфика учебного заведения. Одним из ключевых подходов является *ориентационно-информационный*. Данный подход подразумевает всестороннее ознакомление с многообразием профессий, текущей ситуацией на рынке занятости, необходимыми профессиональными навыками и перспективами карьерного развития. Реализация этой цели осуществляется посредством проведения профориентационных занятий, организации встреч с профессионалами из различных сфер деятельности, посещения производственных предприятий, применения современных интерактивных инструментов и онлайн-сервисов.

Другим важным подходом является *диагностический*. В его основе лежит использование разнообразных психологических методик, таких как тесты, анкеты и вопросники, с целью определения уникальных характеристик личности, предпочтений, умений и жизненных принципов.

Не менее значимым является *деятельностный подход*. Старшеклассникам предлагается активно участвовать в мероприятиях, воспроизводящих аспекты реальной профессиональной деятельности. Это достигается посредством проектов, исследовательских задач, добровольческих инициатив, соревнований в профессиональной сфере, а также практики на производстве [7].

Индивидуально-консультативный подход предполагает персональный подход к каждому ученику старших классов, с целью помочь ему разобраться в собственных профессиональных стремлениях, подобрать подходящий образовательный путь и составить карьерный план.

В основе этой модели лежит *принцип индивидуализации*, учитывающий индивидуальные особенности каждого учащегося, а именно его склонности, таланты, психотип и когнитивные стили. Данный подход акцентирует внимание на обнаружении неповторимых черт, предрасполагающих к достижению высоких результатов в конкретной профессиональной деятельности.

Другим важным принципом является *принцип активности и осознанности*. Старшеклассникам крайне важно активно изучать себя, анализировать собственные способности и примерять их с требованиями различных специальностей. Для обоснованного выбора профессии важно осознавать не только плюсы профессии, но и сложность, вероятные проблемы, которые могут возникнуть данной деятельности [9].

Принцип системности и непрерывности. Систематическое сопровождение подростков в вопросах выбора будущей профессиональной деятельности предполагает разработку структуры, охватывающей весь период обучения в школе, начиная с первого по одиннадцатый класс. Для каждого возраста устанавливаются свои задачи, направленные на расширение знаний учеников о разнообразии профессий. Поэтому важная роль отводится скоординированной работе педагогов, психологов, родителей и специалистов из различных областей деятельности.

Наконец, *принцип практической направленности*. Ориентация старшеклассников в выборе будущей профессии требует тесной взаимосвязи с современными тенденциями и потребностями рынка труда [5].

Диагностический блок. Выявление профессиональных склонностей у старшеклассников предполагает использование различных методик, направленных на распознавание их интересов, способностей, личностных качеств и ценностных ориентаций. Инструментарий включает психологическое тестирование, опросники, анкетирование, наблюдение за поведением учащихся в учебной деятельности и внеурочных мероприятиях [4; 6].

Обязательной составляющей данной психолого-педагогической модели является содержательный блок. Он включает в себя структурные элементы формирования профессиональных склонностей старшеклассников, которые были определены с учетом особенностей данного исследования, к ним относятся выявленные условия и этапы формирования.

Одним из ключевых *условий* для успешного формирования профессиональных склонностей является создание *благоприятной образовательной среды*. Речь идет о создании условий, при которых сведения о всевозможных профессиях легко доступны, организуются практические занятия и стажировки, а также обеспечивается развитие нужных умений и навыков. Существенно, чтобы образовательный процесс строился с учетом уникальных потребностей каждого учащегося, принимал во внимание его склонности и таланты, помогал осознать значимость обучения для будущей профессиональной деятельности.

Семья играет не менее важную роль в формировании профессиональных склонностей старшеклассников. Когда семья проявляет заботу, стремится понять подростка и предлагает поддержку в виде советов, а не путем навязывания своей воли, возникает обстановка, полная доверия, что позволяет подростку делать более взвешенные решения. Общие семейные ритуалы, опыт работы родителей, их личное отношение к трудовой деятельности – все это в значительной мере формирует у старшеклассника картину мира профессий и его личный потенциал.

Эффективную помощь в процессе профессионального самоопределения могут оказать *профессиональные консультанты и психологи*. Старшеклассники получают возможность осознать свои преимущества и недостатки, выбрать подходящую профессию, а также узнать актуальные сведения о ситуации на рынке труда и доступных образовательных программах.

Важным фактором является *личностное развитие* старшеклассника. Более глубокое погружение ученика в мир профессий, его участие в практических занятиях, взаимодействие со специалистами из различных областей помогают ему сделать более взвешенный и аргументированный выбор [8].

На основании выделенных условий определены этапы формирования профессиональных склонностей старшеклассников.

Информационный. Этот этап предполагает ознакомление учеников старших классов с современными и проверенными сведениями о профессиональной деятельности, включая необходимые навыки, варианты образования и перспективы трудоустройства. Формы реализации могут варьироваться от лекционных и семинарских занятий до практических тренингов, посещений производственных площадок, общения с профессионалами разных областей, применения мультимедийных материалов и онлайн-сервисов.

Практический. Подразумевает разработку мероприятий, направленных на совершенствование квалификации и умений в выбранной сфере. Сюда относятся профориентационные тесты, вовлечение в проектную работу, добровольчество, стажировки в организациях, создание учебных предприятий, занятия в клубах и секциях. Работа на практике дает возможность обучающимся не просто узнать о различных видах деятельности, но и понять, насколько они соответствуют требованиям выбранной специальности и оценить свои силы.

Консультационный. Задача состоит в том, чтобы предоставить персонализированную поддержку ученикам старших классов в их профессиональном становлении. Это включает в себя как личные беседы с психологом, педагогом-психологом или специалистом по профориентации, так и групповые занятия и специализированные тренинги.

С целью оценки результативности процесса формирования профессиональных склонностей старшеклассников, необходимо обратиться к данным *результативного блока* настоящей психолого-педагогической модели. Изучение рассматриваемой профессиональных склонностей с учётом выделенных критериев и уровней сформированности [12].

Критерии сформированности профессиональных склонностей старшеклассников – это комплекс показателей, позволяющих оценить, насколько осознанно и целенаправленно подросток подходит к выбору будущей профессии. Эти критерии не являются статичными и однозначными, а скорее динамичными и многогранными, отражающими индивидуальные особенности развития каждого учащегося.

Одним из ключевых критериев является *осознанность профессиональных интересов*. Ученик старших классов должен быть способен обосновать свое решение, основываясь на информации о характере труда, необходимых навыках, перспективах профессионального развития, а также сопоставлять их со своими индивидуальными характеристиками и потенциалом.

Следующий важный критерий – *адекватная самооценка профессионально значимых качеств*. Подростку необходимо объективно оценивать свой потенциал, включая способности, умения и навыки, а также личностные качества, которые важны для достижения успеха в выбранной профессиональной области.

Не менее значимым представляется *сформированность мотивов профессионального выбора*. В данном контексте акцент делается на личных стимулах, определяющих выбор конкретной профессиональной деятельности. В качестве побудительных причин могут выступать стремление к самовыражению, желание приносить пользу обществу, финансовая стабильность или карьерный прогресс. Существование, чтобы эти мотивы не только четко осознавались, но и обладали достаточной силой, чтобы справиться с возможными сложностями и барьерами при достижении профессиональных амбиций.

Наконец, одним из важнейших критериев является *готовность к профессиональному самоопределению и профессиональной деятельности*. Зрелость старшеклассника в этом контексте подразумевает наличие четкого понимания способов получения профессиональных навыков, перспектив трудоустройства и успешной интеграции в рабочую среду [6].

В рамках результативного блока и выделенных критериев рассматриваемой модели нами было выделено три уровня сформированности профессиональных склонностей старшеклассников.

Первый уровень – низкий. Ученики старших классов, проявляющие такой уровень, испытывают трудности с формулировкой своих профессиональных целей, не способны обосновать свой выбор будущей профессии и в большей степени полагаются на советы других людей, чем на свои собственные склонности и возможности.

Второй уровень – средний. Ученики этой группы проявляют интерес к конкретным специальностям, но их знания о них часто носят общий и неглубокий характер. Хотя они способны сделать осознанный выбор, их уверенность в себе может быть нестабильной, и они могут испытывать сомнения.

Третий уровень – высокий. Ученики старших классов, показывающие отличные результаты, обладают обширными знаниями об интересующей их профессии, реалистично оценивают собственные сильные и слабые стороны, проявляют активность и стремятся к развитию. Они

готовы к независимой работе и принятию ответственности за выбор своей будущей профессии.

Стоит подчеркнуть, что эти уровни не фиксированы и способны корректироваться при условии проведения систематической образовательной работы, углубления понимания сферы профессий и совершенствования индивидуальных характеристик.

Выводы

Таким образом, модель формирования профессиональных склонностей должна помочь каждому старшекласснику сделать обоснованный выбор будущей профессии, учитывая его личные интересы, возможности, требования рынка труда, а также предоставить условия для раскрытия профессионального потенциала. Достижение этой цели требует всесторонней и упорядоченной работы, объединения усилий преподавателей, психологов, родителей и других заинтересованных лиц, а также применения современных методик и инструментов профориентации.

Литература

1. Ахмедова, Э.М. Педагогические основы профессионального самоопределения обучающихся: Московская международная академия. / Э.М. Ахмедова. – М.: ММА, 2020. – 149 с.
2. Возрастная и педагогическая психология [Текст]: учеб. для пед. ин-тов / В.В. Давыдов [и др.]; под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1989. – 288 с.
3. Гутман, И.В. Модель организации профориентационной работы с учащимися общеобразовательных школ / И.В. Гутман // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2018. – № 5 – С. 81–86.
4. Гурова Е.В. Профориентационная работа в школе: методическое пособие. / Е.В. Гурова. – Москва: Просвещение, 2007. – 95 с.
5. Давыдова, Н.В. Система профориентационной работы в школе / Н.В. Давыдова // Образование. Карьера. Общество. – 2018. – № 4 (59). – С. 8–10.
6. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. / Э.Ф. Зеер. – МПСИ, 2008.
7. Овсянникова, С.К. Организация профориентационной работы в школе: Методическое пособие. / С.К. Овсянникова. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. – 362 с.
8. Парнов, Д.А. Профориентация подростков: теория и практика. / Д.А. Парнов. – Московский информационно-технологический университет Московский архитектурно-строительный институт. М.: МИТУ-МАСИ, 2020. – 260 с.
9. Пряжников, Н.С. Профессиональное самоопределение. / Н.С. Пряжников. – М.: 2008.
10. Савкина, Н.Г. Проблемы профориентации старшеклассников в школе [Электронный ресурс] / Н.Г. Савкина, И.Н. Маслеха // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 2–5. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-proforientatsii-starsheklassnikov-v-shkole> (дата обращения: 15.10.2025).
11. Сыманюк, Э.Э. Особенности профессионального самоопределения, учащихся старшего подросткового возраста / Э.Э. Сыманюк, А.А. Печеркина, О.В. Закревская // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 6 (42). – С. 192–202.
12. Чистякова, С.Н. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению. / С.Н. Чистякова. – М.: 1997.
13. Эшкабилова, М.Ч. Современные аспекты профориентационных работ общеобразовательных школ / М.Ч. Эшкабилова // Инновационные подходы в современной науке. Сборник статей по материалам XXXI международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 38–41.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MODEL FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL INCIPIENTS IN HIGH SCHOOL STUDENTS

Olzeeva Z.V., Nikitin N.N., Buluktaeva M.S., Mushaev E.M., Shagaeva N.A.
Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov

This article substantiates the content of a psychological and pedagogical model for developing professional inclinations in high school students. This model represents a holistic system comprising interconnected components: target, diagnostic, content, and performance blocks. The authors emphasize that developing professional inclinations in high school students is a complex and multifaceted task, involving an understanding of individual interests, skills, values, and career development prospects. Effective development of professional inclinations requires a comprehensive, integrated approach.

Keywords: professional inclinations of high school students, development of professional inclinations in adolescents, psychological and pedagogical model, psychological and peda-

gological model for developing professional inclinations in high school students, criteria and levels of development of professional inclinations in high school students.

References

1. Akhmedova, E.M. Pedagogical Foundations of Professional Self-Determination of Students: Moscow International Academy. / E.M. Akhmedova. – M.: MMA, 2020. – 149 p.
2. Age and Educational Psychology [Text]: textbook for pedagogical institutes / V.V. Davydov [et al.]; edited by A.V. Petrovsky. – M.: Prosveshchenie, 1989. – 288 p.
3. Gutman, I.V. Model for organizing career guidance work with students in comprehensive schools / I.V. Gutman // Education Quality Management: Theory and Practice of Effective Administration. – 2018. – No. 5 – Pp. 81–86.
4. Gurova, E.V. Career guidance work at school: a methodological manual. – Moscow: Prosveshchenie, 2007. – 95 p.
5. Davydova, N.V. The system of career guidance work at school / N.V. Davydova // Education. Career. Society. – 2018. – No. 4 (59). – Pp. 8–10.
6. Zeer, E.F. Psychology of professional self-determination in early adolescence. / E.F. Zeer. – MPSI, 2008.
7. Ovsyannikova, S.K. Organization of career guidance work at school: A methodological manual. / S.K. Ovsyannikova. – Nizhnevartovsk: Publishing house of Nizhnevartovsk state University, 2013. – 362 p.
8. Parnov, D.A. Career guidance of adolescents: theory and practice. / D.A. Parnov. – Moscow Information Technology University, Moscow Institute of Architecture and Civil Engineering. Moscow: MITU-MASI, 2020. – 260 p.
9. Pryazhnikov, N.S. Professional Self-Determination. / N.S. Pryazhnikov. – Moscow: 2008.
10. Savkina, N.G. Problems of Career Guidance of High School Students at School [Electronic resource] / N.G. Savkina, I.N. Maslekha // Actual Problems of the Humanities and Natural Sciences. – 2017. – No. 2–5. – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-proforientatsii-starsheklassnikov-v-shkole> (date of access: 15.10.2025).
11. Symanyuk, E.E. Features of professional self-determination of late adolescent students / E.E. Symanyuk, A.A. Pecherkina, O.V. Zakrevskaya // Prospects of science and education. – 2019. – No. 6 (42). – P. 192–202.
12. Chistyakova, S.N. Criteria and indicators of schoolchildren's readiness for professional self-determination. / S.N. Chistyakova. – Moscow. – 1997.
13. Eshkabilova, M. Ch. Modern aspects of career guidance work in comprehensive schools / M. Ch. Eshkabilova // Innovative approaches in modern science. Collection of articles based on the materials of the XXXI international scientific-practical conference. – 2018. – P. 38–41.

К вопросу применения формирующего оценивания при обучении иностранному языку в неязыковом вузе

Бобринская Ирина Дмитриевна,

к. филол.н., доцент, кафедра английского языка № 1,
ФГАОУ ВО «Московский государственный институт
международных отношений (университет)
E-mail: irini_111@mail.ru

Клиенкова Ирина Борисовна,

к. филол.н., доцент, кафедра немецкого языка, ФГАОУ ВО
Московский государственный институт международных
отношений (университет)
E-mail: irina.klienкова@mail.ru

Семенов Платон Александрович,

к.ю.н., доцент, кафедра английского языка, ФГБОУ ВО
«Дипломатическая академия МИД России»
E-mail: platon-semenov@rambler.ru

Статья посвящена методике преподавания иностранных языков. Цель исследования заключается в изучении использования формирующего оценивания и обратной связи с учетом накопленного опыта в рамках проведения эксперимента и в определении эффективности применения формирующего оценивания и степени его влияния на учебный процесс в вузе. Актуальность исследования обусловлена недостаточной изученностью данной темы применительно к обучению студентов высших учебных заведений, так как большинство существующих научных работ анализируют применение формирующего оценивания в средней и начальной школе. В статье систематизируются условия успешного применения формирующего оценивания и предоставления обратной связи, анализируются результаты эксперимента и анкетирования. Экспериментальная часть исследования проводилась в группах студентов первого курса факультетов МО (факультет международных отношений) и ФУП (факультет управления и политики) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации». Данные эксперимента свидетельствуют о возможности использования формирующего оценивания с целью повышения эффективности процесса обучения иностранному языку в высшей школе, так как формирующее оценивание способствует развитию у студентов навыков самоконтроля и стимулирует повышение уровня качества и эффективности усвоения учебного материала.

Ключевые слова: высшее образование, преподавание иностранных языков, формирующее оценивание, обратная связь, тестирование, анкетирование, эмпирическое исследование

Введение

Сегодня в системе оценивания в образовании происходят определенные изменения. Акцент переносится с внешней оценки на оценивание себя в процессе обучения, на участие обучающегося не только в получении результата, но и в его анализе. Постепенно трансформируется функциональное значение системы оценивания, ставится акцент на ее информационно-диагностической функции. Итоговому оцениванию противопоставляется формирующее оценивание, которое характеризуется определенной протяженностью во времени в рамках учебного периода и применяется для получения данных о текущем состоянии знаний обучающегося для определения ближайших шагов в направлении повышения качества и улучшения результатов обучения. Формирующее оценивание должно помогать учиться более эффективно и продуктивно. Однако до 2019 года в России практически отсутствовало какое-либо документальное подтверждение практического применения формирующего оценивания в высшей школе, лишь констатировалась его необходимость, при этом за рубежом оно уже активно применялось [1]. В зарубежных исследованиях подчеркивается, что для формирующего оценивания одним из важных элементов является обратная связь. Непосредственно само формирующее оценивание и обратная связь являются основополагающими аспектами обучения. В сфере высшего образования появляются исследования, где разрабатываются стратегии применения формирующего оценивания и обратной связи [9], [14], [24]. Кроме того, за рубежом активно распространяется мнение, что формирующее оценивание и обратная связь должны занимать важное место в разработке и реализации учебных программ в вузах [2], [5], [20]. Однако пока нет точных данных о том, какие подходы и стратегии могли бы быть наиболее эффективными для обучения студентов высших учебных заведений [4], [7].

В данном исследовании осуществляется попытка изучения использования формирующего оценивания и обратной связи при обучении иностранному языку в неязыковом вузе, где иностранный язык не является профилирующим предметом.

Цель исследования – изучение использования формирующего оценивания и обратной связи с учетом накопленного опыта и оценка эффективности их применения.

Актуальность исследования обусловлена недостаточной степенью изученности данной темы применительно к обучению студентов высших учебных заведений, так как большинство существующих работ анализируют применение формирующего оценивания среди учащихся средней и начальной школы. Данное экспериментальное исследование призвано способствовать накоплению научного опыта и совершенствованию применения формирующего оценивания в вузе.

Задачи исследования:

1. Проанализировать целесообразность существующих рекомендаций в отношении процесса формирующего оценивания.
2. Посредством эксперимента выявить преимущества и недостатки стратегии формирующего оценивания.
3. Проанализировать целесообразность существующих рекомендаций в отношении осуществления обратной связи.
4. Посредством эксперимента выявить преимущества и недостатки предоставления обратной связи.

Материалом исследования послужили данные, полученные в результате эксперимента. В ходе исследования применялись следующие методы: анкетирование, тестирование, сравнение, анализ продуктов деятельности (полученных данных).

Основная часть

Концепция формирующего оценивания (англ. formative assessment) возникла в 1960-х годах в зарубежной педагогике. Однако только несколько десятилетий спустя, в конце 1980-х гг., а также в 1990-е гг. формирующее оценивание как новый инструмент в педагогической

деятельности привлекло внимание зарубежных исследователей. Теоретические и практические исследования Fuchs и Fuchs (1986) [8], Natriello (1987) [17], Crooks (1988) [6], Sadler (1989) [22], а также Black, William (1998) [3] и Harlen (1999) [12] внесли значительный вклад в развитие идеи формирующего оценивания.

В России формирующее оценивание активно изучается (М.А. Пинская, Е.К. Михайлова). Среди специалистов, занимающихся разработкой применения формирующего оценивания в высшей школе России, можно выделить таких ученых как Викулина М.А и Вилкова Л.В. [1].

Английское слово «assessment» (оценивание) происходит от латинского глагола «assidere», что означает «сидеть с». При формирующем оценивании преподаватель буквально «сидит» со студентом, осуществляя оценку его учебной деятельности с ним и для него. Обучающиеся учатся осознавать себя в качестве активных участников образовательного процесса, а также осуществлять функцию самоконтроля. Кроме того, при формирующем оценивании студенты могут оценивать друг друга – так при выполнении учебных задач они учатся нести ответственность за конечный результат (peer editing, peer review). Однако в вузе студенты являются уже сформировавшимися личностями и задача преподавателя – помогать студентам вовремя выявлять наличие у них пробелов в приобретаемых знаниях. Формирующее оценивание способствует тому, что студент, до наступления периода непосредственной подготовки к итоговому экзамену или зачету, еще в процессе обучения может скорректировать полученные знания без риска получить отрицательную оценку или порицание. Формирующее оценивание – это процесс поиска и интерпретации данных, которые участники образовательного процесса используют для того, чтобы определить достигнутую обучающимися степень освоения учебного материала, существующие пробелы в освоении учебного материала и способы решения возникающих при обучении проблем. Формирующее оценивание ставит акцент на содействии обучению студентов и позволяет получать информацию об успеваемости, которую обучающиеся могут использовать для того, чтобы улучшить свои результаты. Формирующее оценивание является важным инструментом для мотивации студентов к учебе и для формирования у них осознания собственного обучения. Правильное использование природы формирующего оценивания может привести к более сознательному освоению учебного материала с учетом более полного осознания собственных ошибок, а также способствовать сохранению мотивации в процессе обучения [11]. Важно понимать, что формирующее оценивание направлено на собственно процесс обучения, а не на формальную констатацию его результатов.

В данной статье описывается эмпирическое экспериментальное исследование. Оно проводилось в группах студентов первого курса факультетов МО (факультет международных отношений) и ФУП (факультет управления и политики) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации». В эксперименте участвовали две учебные группы, изучающие английский язык в объеме 8 часов английского языка в неделю, и две учебные группы, изучающие немецкий язык в объеме 10 часов немецкого языка в неделю. Всем группам предстоял итоговый контроль в конце семестра в виде экзамена. Для оптимизации процесса обучения, обеспечения улучшения качества усвоения учебного материала и повышения мотивации было принято решение в одной из групп английского языка и одной из групп немецкого языка осуществлять процесс формирующего оценивания, а в других двух группах соответственно позволить студентам учиться в рамках программ без применения стратегии формирующего оценивания.

Перед началом эксперимента было проведено анкетирование, в котором студентам было предложено ответить на вопрос, что они знают о формирующем оценивании. Анкетирование показало, что только 5% студентов имели представление о формирующем оценивании, так как у них был опыт использования формирующего оценивания в учебном процессе во время обучения в средней школе. Поэтому до начала проведения эксперимента было необходимо рассказать студентам о формирующем оценивании, чтобы для них был важен не только результат оценивания, но и непосредственно сам процесс.

Студентам, участвовавшим в эксперименте, один раз в неделю в течение семестра на занятии по иностранному языку предлагались короткие тесты для выполнения в течение 15 минут. Тесты были направлены на формирование и закрепление грамматических и лексических навыков по пройденным темам. Также испытываемым группам студентов были предложены задания по написанию параграфа, выражающего собственное мнение, в рамках учебного курса по академическому письму на иностранном языке. Задания были составлены с учетом следующих рекомендаций: 1) студентам необходимо предла-

гать такое количество заданий, чтобы они могли выделить достаточно времени на их выполнение и не испытывать стресс [10]; 2) важно поощрять студентов за то, что они выделяют время и усилия на выполнение учебных задач [19].

По завершении каждого теста студентам на следующий день предоставлялась информация об их результатах, поскольку обратная связь является важной составляющей формирующего оценивания, она – неотъемлемый элемент формирующего оценивания [19]. Для успешного осуществления эксперимента были учтены следующие рекомендации относительно обратной связи: 1) обратную связь следует предоставлять достаточно часто и достаточно подробно, а также своевременно, поскольку она важна для студентов, чтобы они могли уделить внимание дальнейшему изучению предмета или получить дополнительную помощь в случае необходимости [10]; 2) следует учитывать, что обратная связь может быть устной и письменной: обратную связь в устной форме следует использовать в контексте диалога между преподавателем и студентом, где преподаватель обсуждает со студентом степень правильности его ответов и просит его высказать свое мнение, как он может улучшить свои результаты; письменная обратная связь не должна ограничиваться только информацией о результатах написания тестов, в первую очередь она должна содержать в себе подробную корректирующую, а также дополнительную информацию, чтобы студенты понимали свои ошибки и способы их исправления [13], [21]. При этом важно понимать, что реакция студентов на обратную связь важнее, чем тип полученной обратной связи [15]; 3) поэтому «хорошая обратная связь» должна развивать у студентов способность самостоятельно влиять на свою успеваемость [19], она должна влиять на фактический, реальный прогресс и успеваемость студентов [5].

После проведения всей серии тестов студентам было предложено отметить галочкой те утверждения, которые, по их мнению, применительно к ним были истинными:

1. Эксперимент не повлиял на мою способность контролировать мой собственный прогресс.
2. Эксперимент помог мне научиться контролировать мой собственный прогресс.
3. Выполнение тестов не повлияло на мое дальнейшее обучение.
4. Выполнение тестов стимулировало меня к дальнейшему обучению.
5. Выполнение тестов не повлияло на мое понимание учебного материала.
6. Выполнение тестов повысило мой уровень понимания учебного материала.

Все участвовавшие в эксперименте студенты отметили утверждение 6. Большинство выделили утверждения 2 и 4. Некоторые отметили утверждения 1 и 3. Также студентам было предложено написать свои личные комментарии относительно проведенного эксперимента, обратив внимание на его положительные и отрицательные стороны. Почти все студенты обратили внимание на следующие моменты:

1. Формирующее оценивание способствовало тому, что студенты начали проявлять больший интерес к процессу обучения, у них появилось желание учиться регулярно.

Благодаря формирующему оцениванию студенты стали лучше понимать содержание курса, смогли оценивать свой прогресс, используя предоставленную обратную связь. Регулярный характер тестирования мотивировал студентов регулярно выполнять задания в течение семестра, а не откладывать подготовку к экзамену на период экзаменационной сессии.

2. Предоставление подробной и своевременной обратной связи.

Качество предоставляемой обратной связи являлось ключевым элементом успеха эксперимента. Преподаватели, участвовавшие в эксперименте, в полной мере осознавали тот факт, что если предоставляемая обратная связь будет низкого качества и не поможет студентам улучшить их успеваемость, то формирующее оценивание не будет иметь никакого смысла.

3. Способность оценивать собственный прогресс и собственное обучение.

Благодаря своевременной и подробной обратной связи студенты смогли понять свои ошибки, допущенные в первых работах эксперимента, и уже не допускать их в последующих, т.е. предоставленные преподавателями комментарии студенты использовали для своего развития в обучении. Они начали более качественно контролировать собственный прогресс, а это важный навык, который необходимо развивать для непрерывного обучения [18].

Некоторые студенты, участвовавшие в эксперименте, попросили предоставить им возможность еще раз выполнить все тесты непосредственно перед экзаменом, чтобы определить, смогут ли они улучшить свои результаты и оценить свою готовность к экзамену.

Преподаватели, участвовавшие в эксперименте, в целом были довольны результатами внедрения формирующего оценивания в учебный процесс. Оно помогло им увидеть трудности, которые возникают у студентов, и заставило пересмотреть свои объяснения некоторых тем курса с учетом данных эксперимента.

После проведения экзамена было установлено, что группы, которые не участвовали в эксперименте, при сдаче экзамена продемонстрировали более низкий уровень подготовки, чем группы, участвовавшие в эксперименте. Ниже приводится таблица статистических данных.

Таблица 1. Данные об успеваемости групп до и после эксперимента в %

	Средний показатель успеваемости групп до начала эксперимента (результаты зачета предыдущего семестра)	Средний показатель успеваемости групп после окончания эксперимента (результаты экзамена)
Группы, участвовавшие в эксперименте	73,4%	77,2%
Группы, которые не принимали участие в эксперименте	75,4%	75,1%

Из таблицы видно, что формирующее оценивание положительно повлияло на процесс обучения в группах, участвовавших в эксперименте, что привело к повышению их успеваемости. Однако в группах, которые не принимали участие в эксперименте, никаких существенных изменений относительно их успеваемости не было отмечено. Изначально успеваемость в этих группах была более высокой (см. Таблицу 1 – результаты зачета предыдущего семестра), а согласно характеристике преподавателей, которые работали в этих группах в предыдущем семестре, и более мотивированными по сравнению с группами, где было принято решение провести эксперимент с применением формирующего оценивания, чтобы улучшить их успеваемость и повысить мотивацию. Как показывают данные таблицы, студенты групп, не принимавших участие в эксперименте, сохранили интерес к учебе: их средний балл успеваемости уменьшился только на 0,3%. Эти данные могут свидетельствовать о том, что с самого начала обучения настроенные на учебу студенты на первом курсе не теряют мотивацию и продолжают хорошо учиться без каких-либо стимулирующих факторов. Однако увеличение показателей успеваемости на 3,8% в более слабых и менее мотивированных группах, где был проведен эксперимент, доказывает, что применение формирующего оценивания на регулярной основе и с предоставлением качественной обратной связи может способствовать улучшению успеваемости, поскольку формирующее оценивание опосредованно заставляет студентов погрузиться в учебный процесс, и они начинают понимать (некоторые еще на подсознательном уровне), какие рекомендации могут им помочь улучшить их академический результат.

Результаты эксперимента еще раз убедили преподавателей в целесообразности использования формирующего оценивания в течение семестра, поскольку данный метод способствует прогрессу студентов, а именно прогресс в обучении является ключевой частью процесса формирующей оценки [3].

Заключение

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы:

1. Анализ существующих рекомендаций в отношении применения формирующего оценивания и экспериментальные данные подтвердили, что соблюдение следующих рекомендаций: во-первых, студентам необходимо предлагать такое количество заданий, для выполнения которых они могли бы выделить достаточно времени, не испытывая стресс; во-вторых, важно поощрять студентов за то, что они находят время и прилагают усилия для выполнения учебных задач, является целесообразным, т.к. обеспечивает эффективность применения формирующего оценивания.

2. В ходе эксперимента было выявлено, что к преимуществам стратегии формирующего оценивания можно отнести то, что регулярное применение данной стратегии оказывает ощутимое положительное влияние на понимание студентами учебного материала, а также развивает их способность оценивать, насколько хорошо они усвоили пройденный материал.

Недостатками стратегии формирующего оценивания можно считать несбалансированность тестовых работ, их перегруженность заданиями, а также избыточное их предъявление (например, на каждом занятии по иностранному языку). Совокупность вышеперечислен-

ных факторов может вызвать неприятие формирующего оценивания и усталость от его применения.

3. Анализ существующих рекомендаций в отношении осуществления обратной связи и экспериментальные данные подтвердили, что соблюдение следующих рекомендаций: во-первых, обратная связь должна быть регулярной и своевременной; во-вторых, обратная связь должна быть подробной и понятной для студентов, является целесообразным, т.к. способствует эффективности применения формирующего оценивания.

4. В ходе эксперимента было выявлено, что преимуществами предоставляемой обратной связи является ее регулярность, своевременность, полнота, а также доступность для понимания. Регулярное своевременное предоставление подробной и понятной обратной связи помогало студентам выявлять пробелы в знаниях и устранять их и таким образом оказывать ощутимое положительное влияние на свою успеваемость. К недостаткам предоставляемой обратной связи можно отнести следующее: ее низкое качество; предоставленная обратная связь оставляет студентов равнодушными; предоставленная обратная связь остается без их внимания и реакции.

Данное эмпирическое исследование позволило расширить рамки представлений преподавателей и студентов относительно стратегии формирующего оценивания, а также оценить его эффективность.

Литература

1. Викулина М.А., Вилкова Л.В. Элементы методики формирующего оценивания учебных достижений в овладении иностранным языком обучающимися вуза. Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – Пермь: ФГБОУ ВПО «ПНИПУ», 2019. – № 2. – С. 131–139.
2. Baughan, P. (2020). On your marks: Learner- focused feedback practices and feedback literacy. York: Advance HE. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/your-marks-learn-er-focus-ed-feedback-practices-and-feedback-literacy>
3. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment. London, UK: King's College School of Education.
4. Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. Assessment & Evaluation in Higher Education, 38(6), 698–712.
5. Carless, D., & Winstone, N. (2019). Designing effective feedback processes in higher education: A learning- focused approach. London, UK: Routledge.
6. Crooks T.J. The impact of classroom evaluation practices on students // Review of Educational Research. 1988. Vol. 58. № 4. P. 438–481.
7. Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. Review of Educational Research, 83(1), 70–120.
8. Fuchs L.S., Fuchs D. Effects of systematic formative evaluation: A meta-analysis // Exceptional Children. 1986. Vol. 53. № 3. P. 199–208.
9. Gaynor, J. W. (2020). Peer review in the classroom: Student perceptions, peer feedback quality and the role of assessment. Assessment & Evaluation in Higher Education, 45(5), 758–775.
10. Gibbs, G., and C. Simpson. 2004. "Conditions under which assessment supports students' learning." Learning and Teaching in Higher Education 1:3–31.
11. Harlen, W. and M. James. 1997. "Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment." Assessment in Education: Principles, Policy & Practice 4 (3): 365–379.
12. Harlen W. Effective teaching of science: a review of research. Scottish Council for Research in Education, Edinburgh, 1999. 105 p.
13. Hennessy, S., Rojas- Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., García- Carrión, R., Torreblanca, O., & Barrera, M. J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. Learning, Culture and Social Interaction, 9, 16–44.
14. Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. Active Learning in Higher Education, 14(1), 63–76.
15. Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta- analysis, and a preliminary feedback intervention theory. Psychological Bulletin, 119(2), 254.
16. McCallum, S. and Milner, M. M. (2021) The effectiveness of formative assessment: student views and staff reflections. Assessment and Evaluation in Higher Education, 46(1), Pp. 1–16.
17. Natriello G. The impact of evaluation processes on students // Educational Psychologist. 1987. Vol. 22. № 2. P. 155–175.
18. Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. Assessment & Evaluation in Higher Education, 35(5), 501–517.

19. Nicol, D. J., & Macfarlane- Dick, D. (2006). Formative assessment and self- regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218
20. OfS (2019a). Student satisfaction rises but universities should do more to improve feedback. <https://www.officeforstudents.org.uk/news-blog-and-event/s/press-and-media/student-satisfaction-rises-but-universities-should-do-more-to-improve-feedback/>
21. Perry, T., Davies, P., & Brady, J. (2020). Using video clubs to develop teachers' thinking and practice in oral feedback and dialogic teaching. *Cambridge Journal of Education*, 50(5), 615–637.
22. Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
23. Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77–84.
24. Van der Schaaf, M., Baartman, L., Prins, F., Oosterbaan, A., & Schaap, H. (2013). Feedback dialogues that stimulate students' reflective thinking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 227–245.
25. Wiliam, D. (2018). Feedback: At the heart of – but definitely not all of – formative assessment. In A. Lipnevich, & J. Smith (Eds.), *The Cambridge handbook of instructional feedback* (Pp. 3–28). Cambridge, UK, Cambridge University Press.

ON THE ISSUE OF USING FORMATIVE ASSESSMENT IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Bobrinskaya I.D., Klienkov I.B., Semenov P.A.

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

This article looks into the process of teaching foreign languages. The aim of the study is to examine the use of formative assessment and feedback, taking into account the experience gained within the framework of an experiment, and to determine the effectiveness of formative assessment and the degree of its impact on a university teaching. The relevance of the study is due to the fact that this topic has not been sufficiently explored in relation to the education of students at higher educational institutions, since the majority of existing academic papers analyze the use of formative assessment at secondary and primary schools. The article specifies the conditions for the effective application of formative assessment and feedback, and analyzes the results of the experiment and questionnaire. The experimental part of the study was conducted in groups of first-year students of the faculties of International Relations (Faculty of International Relations) and of Public Administration and Politics (Faculty of Public Administration and Politics) of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation. The data provided prove the feasibility of using formative assessment to improve the effectiveness of foreign language teaching in higher education, as formative assessment contributes to the development of self-control skills in students and to an increase in the quality and effectiveness of learning.

Keywords: higher education, teaching foreign languages, formative assessment, feedback, testing, questionnaire, empirical research

References

1. Vikulina M.A., Vilkova L.V. Elementi metodiki formiruyushchego otsenivaniya uchebnikh dostizhenii v ovladenii inostrannim yazikom obuchayushchimisya vuza [Elements of the methodology of formative assessment of academic achievements in foreign language acquisition by university students]. *Vestnik PNIPU. Problemi yazikoznaniya i pedagogiki* [Bulletin of PNIPU. Problems of linguistics and pedagogy]. – Perm: FGBOU VPO «PNIPU», 2019, No. 2, Pp. 131–139. (in Russ.)

2. Baughan, P. (2020). On your marks: Learner- focused feedback practices and feedback literacy. York: Advance HE. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/your-marks-learn-er-focus-ed-feedback-practices-and-feedback-literacy>
3. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment. London, UK: King's College School of Education.
4. Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712.
5. Carless, D., & Winstone, N. (2019). Designing effective feedback processes in higher education: A learning- focused approach. London, UK: Routledge.
6. Crooks T.J. The impact of classroom evaluation practices on students // *Review of Educational Research*. 1988. Vol. 58. № 4. P. 438–481.
7. Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70–120.
8. Fuchs L.S., Fuchs D. Effects of systematic formative evaluation: A meta-analysis // *Exceptional Children*. 1986. Vol. 53. № 3. P. 199–208.
9. Gaynor, J. W. (2020). Peer review in the classroom: Student perceptions, peer feedback quality and the role of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(5), 758–775.
10. Gibbs, G., and C. Simpson. 2004. "Conditions under which assessment supports students' learning." *Learning and Teaching in Higher Education* 1:3–31.
11. Harlen, W. and M. James. 1997. "Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment." *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 4 (3): 365–379.
12. Harlen W. Effective teaching of science: a review of research. Scottish Council for Research in Education, Edinburgh, 1999. 105 p.
13. Hennessy, S., Rojas- Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., García- Carrión, R., Torreblanca, O., & Barrera, M. J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*, 9, 16–44.
14. Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 63–76.
15. Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta- analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254.
16. McCallum, S. and Milner, M. M. (2021) The effectiveness of formative assessment: student views and staff reflections. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 46(1), Pp. 1–16.
17. Natriello G. The impact of evaluation processes on students // *Educational Psychologist*. 1987. Vol. 22. № 2. P. 155–175.
18. Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501–517.
19. Nicol, D. J., & Macfarlane- Dick, D. (2006). Formative assessment and self- regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218
20. OfS (2019a). Student satisfaction rises but universities should do more to improve feedback. <https://www.officeforstudents.org.uk/news-blog-and-event/s/press-and-media/student-satisfaction-rises-but-universities-should-do-more-to-improve-feedback/>
21. Perry, T., Davies, P., & Brady, J. (2020). Using video clubs to develop teachers' thinking and practice in oral feedback and dialogic teaching. *Cambridge Journal of Education*, 50(5), 615–637.
22. Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.
23. Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77–84.
24. Van der Schaaf, M., Baartman, L., Prins, F., Oosterbaan, A., & Schaap, H. (2013). Feedback dialogues that stimulate students' reflective thinking. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 227–245.
25. Wiliam, D. (2018). Feedback: At the heart of – but definitely not all of – formative assessment. In A. Lipnevich, & J. Smith (Eds.), *The Cambridge handbook of instructional feedback* (Pp. 3–28). Cambridge, UK, Cambridge University Press.

Саморегуляция учебной деятельности как предиктор академической результативности первокурсников социально-гуманитарных направлений подготовки

Буй Ван Тхань,

независимый исследователь

E-mail: buivanthanh110901@gmail.com

Нгуен Куанг Хаи,

аспирант программы «Математическое моделирование, численные методы и программные комплексы», ассистент академического департамента, Школа компьютерных наук, Тюменский государственный университет

E-mail: k.nguen@utmn.ru

Формирование навыков саморегуляции играет важную роль в том, как первокурсники социально-гуманитарных направлений осваивают дисциплины общего цикла. Эта задача становится особенно актуальной в первые недели обучения, когда студенты одновременно проходят период адаптации и сталкиваются с необходимостью организовывать собственную учебную деятельность. Целью работы является выявление связи между компонентами саморегуляции учебной деятельности и академической результативностью по математике как одной из ключевых дисциплин общего цикла. В исследовании приняли участие 100 первокурсников трёх групп направлений; использованы методика ССУД-М-2013 и текущие оценки по математике за первые девять недель. Статистическая обработка включала коэффициенты Спирмена, критерий Крускала – Уоллиса и линейную регрессию. Установлены значимые положительные ассоциации между планированием, моделированием, ответственностью и учебными результатами, а также различия в уровне саморегуляции между направлениями подготовки. Полученные данные подтверждают роль регулятивных навыков в успешном освоении дисциплин общего цикла и могут быть использованы при разработке мер поддержки адаптации первокурсников.

Ключевые слова: саморегуляция учебной деятельности; академическая результативность; первокурсники; социально-гуманитарные направления; математика; дисциплины общего цикла.

Введение

Формирование навыков саморегуляции сегодня рассматривается как одно из ключевых условий успешного обучения в вузе. Особое значение регулятивные навыки приобретают у первокурсников, которые одновременно осваивают новые требования высшего образования и проходят период адаптации к университетской среде. Исследования перехода от школы к вузу показывают, что первые недели и месяцы обучения связаны с повышенной нагрузкой, неопределённостью и необходимостью быстро перестраивать привычные стратегии учения [5]. Именно на этом этапе от студента требуется более высокая степень самостоятельности в планировании времени, выборе приоритетов, поддержании мотивации и преодолении трудностей. Недостаточная сформированность саморегуляции может проявляться в неуспешной адаптации, снижении академической результативности и повышении риска учебных неудач.

Цель исследования состоит в выявлении связей между общим уровнем и отдельными компонентами саморегуляции учебной деятельности и академической результативностью по математике у первокурсников социально-гуманитарных направлений подготовки, а также в анализе возможных различий в регуляторных профилях между группами направлений.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. Охарактеризовать уровень общего уровня саморегуляции и отдельных её компонентов у студентов первого курса;
2. Установить корреляционные связи между показателями саморегуляции и результатами по математике;
3. Выявить различия в уровне саморегуляции между тремя группами направлений подготовки;
4. Определить компоненты саморегуляции, вносящие наибольший вклад в академическую результативность, с применением регрессионного анализа.

В качестве рабочей гипотезы предполагается, что более высокий уровень саморегуляции связан с лучшими результатами по математике; отдельные компоненты (планирование, моделирование, ответственность) будут демонстрировать наиболее сильные предиктивные связи; между тремя группами направлений существуют статистически значимые различия в уровне регулятивных навыков.

Для проверки выдвинутой гипотезы было проведено эмпирическое исследование, результаты которого представлены в следующих разделах статьи.

Методология и методы

Методологической основой исследования является концепция осознанной саморегуляции В.И. Моросановой, согласно которой регулятивные процессы планирования, моделирования, программирования и оценивания обеспечивают организацию и контроль учебной деятельности и выступают значимыми предикторами её успешности. Научные подходы к саморегулируемому обучению Б. Циммермана и его последователей также подчеркивают роль метакогнитивных и волевых стратегий в достижении академических результатов [7]. В настоящей работе эти теоретические положения использованы в качестве основания для анализа характера взаимосвязей между компонентами саморегуляции и учебными достижениями первокурсников социально-гуманитарных направлений подготовки.

Эмпирическая часть исследования была организована в 2025 г. на базе Тюменского государственного университета. В выборку вошли 100 первокурсников трёх укрупнённых групп направлений: науки об обществе, гуманитарные науки и педагогическое образование. Сбор данных осуществлялся в электронном формате с использованием методики ССУД-М-2013, предназначенной для диагностики общего уровня саморегуляции и восьми её компонент (Планирование, Моделирование, Программирование, Оценивание результатов, Гибкость, Самостоятельность, Надёжность, Ответственность) [3]. В качестве показателя академической результативности использованы текущие оценки по математике за первые десять недель обучения, отражающие этап первичной адаптации студентов и динамику освоения дисциплины общего цикла.

Статистическая обработка данных выполнялась в пакете SPSS 27. Нормальность распределения проверялась критерием Шапиро – Уилка. С учётом ненормальности большинства переменных для оценки взаимосвязей применялся ранговый коэффициент корреляции Спирмена ($p < 0,05$). Для сравнения различий между тремя группами направлений использовался критерий Крускала–Уоллиса с последующими парными сравнениями. Для определения предикторов академической результативности была проведена линейная регрессия с включением общего уровня саморегуляции и её восьми компонентов. Процедура регрессионного анализа направлена на выявление наиболее значимых вкладов отдельных стилей саморегуляции в вариативность результатов по математике и подтверждение гипотезы о предсказательной роли регулятивных навыков.

Этические стандарты были соблюдены: участие студентов было добровольным, данные собирались анонимно, до начала исследования участники получали краткую информацию о целях работы и разрешили использование обезличенных данных в научных целях. Представленный комплекс методологических решений позволяет реплицировать исследование и обеспечивает достоверность выводов, которые далее изложены в разделе «Результаты исследования».

Результаты исследования

Анализ описательных статистик (Табл. 1) показал, что средний балл по математике составил $M = 39,95$ ($SD = 10,66$), медиана – 42,25 балла, что свидетельствует о умеренном уровне учебной результативности на раннем этапе обучения (10 недель семестра). Общий уровень саморегуляции (ОУ) имел среднее значение $M = 25,28$ ($SD = 6,37$; $Me = 24,50$), что соответствует среднему уровню сформированности осознанной саморегуляции у первокурсников.

Таблица 1. Описательные статистики исследуемых переменных ($N = 100$)

Показатель	M	SD	Me	Min-Max
Баллы по математике	39,95	10,66	42,25	1,75–55,75
Общий уровень саморегуляции (ОУ)	25,28	6,37	24,50	5–37
Планирование (Пл)	3,67	1,05	4	1–5
Моделирование (М)	3,07	1,63	3	0–5
Программирование (Пр)	4,06	1,06	4	1–5
Оценивание результатов (Ор)	2,73	1,42	3	0–5
Гибкость (Г)	2,24	1,49	2	0–5
Самостоятельность (С)	3,17	1,25	3	0–5
Надёжность (Н)	3,48	1,28	4	0–5
Ответственность (Отв)	2,86	1,43	3	0–5

Примечание. M – среднее значение; SD – стандартное отклонение; Me – медиана.

По отдельным регуляторным процессам были получены следующие результаты: наиболее высокие значения наблюдаются по шкале «Программирование» ($M = 4,06$; $Me = 4$), отражающей способность студентов строить план действий для выполнения учебных задач. Средние показатели отмечены по шкалам «Планирование» ($M = 3,67$; $Me = 4$) и «Самостоятельность» ($M = 3,17$; $Me = 3$). Низкие значения характерны для шкал «Гибкость» ($M = 2,24$; $Me = 2$) и «Оценивание результатов» ($M = 2,73$; $Me = 3$), что указывает на трудности перестройки регуляторных действий и контроля учебных результатов у части студентов. Таким образом, полученные данные подтверждают вариативность развитости компонентов саморегуляции у первокурсников социально-гуманитарных направлений подготовки, что создаёт основу для дальнейшего анализа их связи с академической результативностью.

Для оценки соответствия распределения данных нормальному использовался критерий Шапиро – Уилка. Полученные значения статистики W находились в диапазоне от 0,810 до 0,973, при этом во всех случаях уровень значимости был меньше 0,05 ($p < 0,001–0,037$). Это позволяет заключить, что все переменные демонстрируют статистически значимое отклонение от нормального распределения. Данное обстоятельство обусловило использование непараметрических методов анализа: коэффициента ранговой корреляции Спирмена и критерия Крускала – Уоллиса.

Результаты корреляционного анализа по Спирмену (Табл. 2) свидетельствуют о наличии статистически значимых положительных связей между академической результативностью первокурсников социально-гуманитарных направлений подготовки и рядом компонентов саморегуляции учебной деятельности. Наиболее выраженные коэффициенты обнаружены для шкал «Планирование» ($r = 0,425$; $p < 0,01$) и «Моделирование» ($r = 0,318$; $p < 0,01$), что подтверждает важность пред-

варительного структурирования учебных целей и осмысления условий выполнения учебной задачи. Значимая, хотя и умеренная связь с компонентом «Ответственность» ($r = 0,202$; $p < 0,05$) позволяет предположить, что включённость студента в достижение учебных целей и готовность принимать ответственность за результат выступают весомым фактором успешного освоения курса математики на ранних этапах обучения.

Таблица 2. Корреляции между переменными саморегуляции и результатами по математике (Спирмен, $N = 100$)

Переменные	Баллы	ОУ	Пл	М	Пр	Ор
Общий уровень саморегуляции (ОУ)	0,272**	1	0,604**	0,670**	0,567**	0,608**
Планирование (Пл)	0,425**	0,604**	1	0,462**	0,312**	0,192
Моделирование (М)	0,318**	0,670**	0,462**	1	0,235*	0,500**
Программирование (Пр)	0,055	0,567**	0,312**	0,235*	1	0,102
Оценивание результатов (Ор)	0,017	0,608**	0,192	0,500**	0,102	1
Гибкость (Г)	0,170	0,695**	0,259**	0,568**	0,270**	0,608**
Самостоятельность (С)	0,012	0,342**	0,062	–0,131	0,343**	–0,034
Надёжность (Н)	0,019	0,413**	0,121	–0,037	0,371**	0,069
Ответственность (Отв)	0,202*	0,748**	0,473**	0,386**	0,351**	0,313**

Примечание. Жирным шрифтом обозначены показатели; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Корреляции внутри структуры саморегуляции также демонстрируют её системность: общий уровень саморегуляции (ОУ) показывает наиболее высокие ассоциации с компонентами «Ответственность» ($r = 0,748$; $p < 0,01$), «Гибкость» ($r = 0,695$; $p < 0,01$), «Моделирование» ($r = 0,670$; $p < 0,01$) и «Оценивание результатов» ($r = 0,608$; $p < 0,01$). Подобная конфигурация согласуется с концепцией осознанной саморегуляции, согласно которой взаимосвязанные регулятивные механизмы – планирование, программирование действий, оценивание и корректировка – формируют целостную систему произвольной саморегуляции учащегося [1].

В совокупности данные результаты позволяют утверждать, что у студентов социально-гуманитарного профиля уровень сформированности регулятивных навыков уже в первые недели обучения связан с их учебным прогрессом по математике. Это подчёркивает значение саморегуляции как предиктора успешности освоения дисциплин общего цикла и согласуется с выводами современных исследований в области саморегулируемого обучения [8].

Так как распределения переменных отклоняются от нормальных и группы различаются по численности, применение параметрических методов было бы некорректным. Поэтому для проверки различий между направлениями подготовки использовался критерий Крускала – Уоллиса – оптимальный вариант для данных подобного типа (Табл. 3).

Таблица 3. Результаты критерия Крускала–Уоллиса по шкале «Общий уровень саморегуляции»

Группы направлений подготовки	N	Mean Rank
Науки об обществе	49	51,10
Гуманитарные науки	26	52,58
Образование и педагогические науки	25	47,16
Итого	100	–

Межгрупповой анализ, выполненный с использованием критерия Крускала–Уоллиса, не выявил статистически значимых различий в общем уровне саморегуляции учебной деятельности между тремя исследуемыми группами направлений подготовки ($H = 0,487$; $df = 2$; $p = 0,784$). Несмотря на определённые вариации средних рангов (от 47,16 до 52,58), различия оказались недостаточными для подтверждения гипотезы о наличии выраженных межгрупповых расхождений. Полученный результат свидетельствует о том, что первокурсники социально-гуманитарных направлений в целом демонстрируют сходный уровень сформированности регулятивных навыков на раннем этапе обучения, независимо от профиля подготовки (табл. 4).

Таблица 4. Результаты линейной регрессии по предсказанию академической результативности (баллы по математике) и показатели мультиколлинеарности

Показатели	B (Нестандартиз.)	β (Стандартиз.)	t	p	Tolerance	VIF
Планирование	3,793	0,372	3,256	0,002	0,675	1,482
Моделирование	0,336	0,051	0,485	0,628	0,787	1,270
Ответственность	-0,075	-0,010	-0,092	0,927	0,745	1,342

Примечание: Жирным шрифтом обозначены показатели.

Модель значима: $F(3, 96) = 5,825$; $p = 0,001$; $R = 0,392$; $R^2 = 0,154$; Adj. $R^2 = 0,128$; Durbin-Watson = 1,976.

Регрессионный анализ был проведен с целью выявления того, какие компоненты саморегуляции учебной деятельности вносят наибольший вклад в академическую результативность первокурсников по математике. В модель были включены три предиктора, показавших значимые корреляции со сдаваемой дисциплиной: «Планирование», «Моделирование» и «Ответственность» (Табл. 4).

Модель в целом оказалась статистически значимой ($F(3, 96) = 5,825$; $p = 0,001$), что подтверждает наличие связи между саморегуляцией и результатами обучения математике. Коэффициент детерминации составил $R = 0,154$; скорректированный $R = 0,128$ означает около 12–15% вариативности результатов по математике объясняется включенными компонентами саморегуляции.

Из трёх предикторов только шкала «Планирование» показала статистически значимый вклад в модель ($\beta = 0,372$; $t = 3,256$; $p = 0,002$), что говорит о том, что умение ставить учебные цели и организовывать последовательность действий является наиболее существенным фактором успешности освоения математического курса. Компоненты «Моделирование» ($\beta = 0,051$; $p = 0,628$) и «Ответственность» ($\beta = -0,010$; $p = 0,927$) не продемонстрировали значимого предиктивного эффекта. Это может свидетельствовать о том, что на ранних этапах обучения именно организация учебных действий, а не общий мотивационно-волевой фон или умение прогнозировать условия, играет ключевую роль.

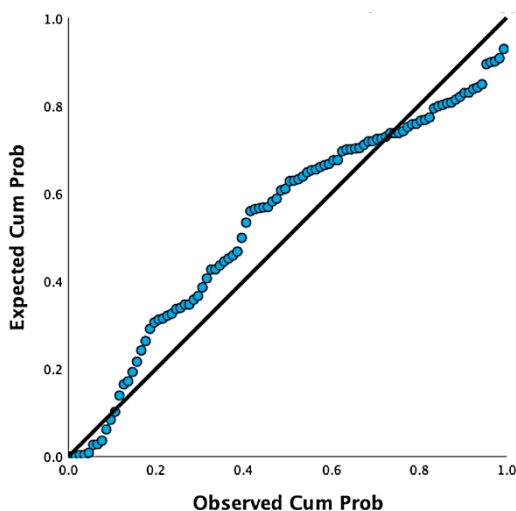


Рис. 1. P–P-график стандартизованных остатков регрессионной модели по переменной «Баллы по математике (итог за 10 недель)»

Показатели коллинеарности ($Tolerance > 0,6$; $VIF < 1,5$) подтверждают отсутствие мультиколлинеарности, а статистика Durbin-Watson = 1,976 указывает на отсутствие автокорреляции остатков. Диаграммы нормальной P–P и распределения стандартизованных остатков (рис. 1) показывают приемлемое соответствие требованиям нормальности. Таким образом, единственным значимым предиктором академической результативности по математике выступает компонент «Планирование», что согласуется с теоретическими представлениями о структуре осознанной саморегуляции.

Обсуждение

Полученные результаты позволяют более глубоко понять особенности взаимодействия компонентов саморегуляции учебной деятельности с академической результативностью первокурсников социально-гуманитарных направлений подготовки. Прежде всего выявленные положительные связи между баллами по математике и такими компонентами, как планирование, моделирование и ответственность, согласуются

с теоретическими положениями о структурной природе произвольной регуляции [2]. В период начальной адаптации регулятивные навыки приобретают особую значимость, поскольку студенты сталкиваются с неопределённостью и необходимостью самостоятельно организовать работу с учебным материалом.

В нашем исследовании наиболее существенный вклад был связан со шкалой «Планирование», что может объясняться спецификой математического курса: освоение базовых математических операций, решение задач и выполнение контрольных работ требуют предварительного структурирования учебных действий и распределения времени. Это соответствует данным зарубежных исследователей: Циммермана подчёркивал, что студенты, лучше планирующие учебную деятельность, демонстрируют более высокие результаты по дисциплинам, требующим логической последовательности выполнения действий [7].

Интересным оказалось и влияние компонента «Ответственность», хотя его вклад был умеренным. Ответственность отражает внутреннюю готовность студента следовать собственным целям и взятым обязательствам, что может становиться значимым фактором при регулярном выполнении домашних заданий, посещении занятий и соблюдении учебного режима. Такие выводы согласуются с работами Панадеро, согласно которым мотивационно-волевое сопровождение учебных действий является одной из опорных структур SRL-поведения на ранних этапах обучения [6]. Однако относительно слабый вклад отдельных компонентов, например «Гибкости», может быть связан с тем, что в первые недели студенты ещё не сталкиваются с ситуациями, требующими быстрой перестройки стратегий, поскольку содержание курса сравнительно стабильно.

Неожиданным результатом стало отсутствие статистически значимых различий между тремя группами направлений подготовки по уровню общего показателя саморегуляции и большинству её компонентов. Однако следует учитывать, что наше исследование проводилось в самом начале обучения, когда профессиональная идентичность ещё не сформирована, а учебные стратегии имеют более унифицированный характер для всех первокурсников. Кроме того, отсутствие различий может свидетельствовать о том, что в условиях начальной адаптации проявляются более фундаментальные регулятивные механизмы, общие для большинства студентов, независимо от профиля.

Результаты регрессионного анализа подтверждают выводы корреляционного этапа: планирование и моделирование вносят наиболее значимый вклад в вариацию учебных результатов. Это указывает на то, что умение выстраивать последовательность действий и предвидеть условия решения задач является критичным для успешного освоения математики как дисциплины общего цикла.

Практическая значимость результатов состоит в том, что выявленные связи могут служить основанием для разработки целевых программ поддержки первокурсников социально-гуманитарных направлений. В частности, преподаватели дисциплин общего цикла могут использовать элементы обучения планированию, рефлексивным техникам и навыкам распределения времени. Ряд авторов подчёркивает, что интеграция SRL-модулей в учебный процесс способствует росту академической успешности и снижает уровень стресса первокурсников [4]. Наши результаты подтверждают актуальность подобного подхода для социально-гуманитарного блока.

Несмотря на убедительность полученных данных, исследование имеет ряд ограничений. Во-первых, использовались оценки только по одному учебному курсу, что ограничивает возможности обобщения результатов. Во-вторых, дизайн исследования не позволял контролировать внешние факторы (нагрузка по другим дисциплинам, уровень школьной подготовки, индивидуальные особенности восприятия математики). В-третьих, данные получены на начальном этапе обучения; возможно, что на более поздних этапах различия между направлениями подготовки станут более выраженными.

Дальнейшие исследования могут предусматривать продольный анализ, включающий сравнение динамики саморегуляции в течение всего первого курса, а также использование нескольких дисциплин для оценки академической результативности. Перспективным направлением является изучение влияния целевых интервенций (тренингов по саморегуляции) на успеваемость студентов гуманитарного профиля.

Таким образом, обсуждение результатов подтверждает значимость регулятивных навыков как предиктора успешного освоения дисциплин общего цикла первокурсниками социально-гуманитарных направлений и подчёркивает необходимость системной поддержки студентов на этапе адаптации.

Заключение

Полученные эмпирические данные позволяют сделать несколько обобщающих выводов. Компоненты саморегуляции учебной деятельности

сти оказались значимо связанными с успешностью освоения дисциплины общего цикла (математики) – у первокурсников социально-гуманитарных направлений подготовки. Наиболее выраженные ассоциации наблюдаются для планирования, моделирования и ответственности, что согласуется с представлениями о регулятивной природе учебной успешности и подтверждается работами И.Б. Моросановой и её коллег.

Межгрупповые различия по уровню саморегуляции между тремя направлениями подготовки статистически не подтвердились, что может указывать на сходные адаптационные трудности и общие регулятивные механизмы в начале обучения вне зависимости от профиля. Вместе с тем регрессионный анализ показал, что отдельные регулятивные компоненты вносят самостоятельный вклад в предсказание учебных результатов, что подчёркивает их значимость в структуре индивидуальных различий первокурсников.

Практическая ценность исследования заключается в том, что его результаты могут использоваться для разработки программ сопровождения у студентов первого курса, направленных на развитие регулятивных навыков, повышение учебной самостоятельности и улучшение освоения дисциплин общего цикла. Следует отметить, что выводы исследования отражают специфику выборки первокурсников социально-гуманитарных направлений и особенностей изучения математики в первые недели обучения. Эти условия задают определённые границы для интерпретации результатов, но не снижают их значимости. Наоборот, открывают перспективы для дальнейших исследований, направленных на отслеживание динамики саморегуляции и её связи с академической успешностью на протяжении всего семестра.

Выводы

1. Уровень саморегуляции. Студенты первого курса продемонстрировали средний уровень общего показателя саморегуляции при умеренной вариативности отдельных её компонентов. Наиболее выраженными компонентами выступили планирование, моделирование и ответственность, тогда как показатели самостоятельности и надёжности оказались менее устойчивыми.

2. Корреляционные связи. Между академической результативностью по математике и рядом регулятивных компонентов выявлены статистически значимые положительные ассоциации. Наибольшие коэффициенты Спирмена получены для шкал «Планирование», «Моделирование» и «Ответственность», что подтверждает их вклад в успешность выполнения учебных задач на ранних этапах обучения.

3. Межгрупповые различия. Анализ различий между тремя группами направлений подготовки не выявил статистически значимых расхождений в уровне общего показателя саморегуляции. Это позволяет предположить относительную однородность регулятивных характеристик среди первокурсников социально-гуманитарного профиля независимо от направления обучения.

4. Предикторы академической результативности. Регрессионная модель показала, что компонент «Планирование» вносит наиболее существенный вклад в вариацию результатов по математике. Компоненты «Моделирование» и «Ответственность» усиливают модель, однако их вклад менее выражен, что свидетельствует о ведущей роли навыков целеполагания и структурирования учебных действий.

Литература

1. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2010. № 1. С. 36–45.
2. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 4. С. 62–78.
3. Моросанова В.И. Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУД-М-2013. URL: <https://psytests.org/emvol/ssudx.html> (дата обращения: 03.12.2025).

4. Dent A. L., Koenka A.C. The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis // Educational Psychology Review. 2016. Vol. 28. P. 425–474. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>

5. De Clercq M., et al. The Delicate Balance to Adjustment: A Qualitative Approach of Students' Transition to the First Year at University // Psychologica Belgica. 2018. Vol. 58. № 1. P. 67–90. DOI: <https://doi.org/10.5334/pb.409>

6. Panadero E. A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research // Frontiers in Psychology. 2017. Vol. 8. Article 422. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00422

7. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner: An overview // Theory Into Practice. 2002. Vol. 41. № 2. P. 64–70. DOI:10.1207/s15430421tip4102_2

8. Zimmerman B.J. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects // American Educational Research Journal. 2008. Vol. 45. № 1. P. 166–183. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

SELF-REGULATED LEARNING AS A PREDICTOR OF ACADEMIC PERFORMANCE OF FIRST-YEAR STUDENTS IN SOCIAL AND HUMANITIES PROGRAMS

Bui Van Thanh, Nguyen Quang Hai
University of Tyumen

The development of self-regulation skills plays an important role in how first-year students in social and humanitarian fields master general education disciplines. This task becomes particularly relevant in the first weeks of study, when students simultaneously undergo an adaptation period and face the need to organize their own learning activities. The aim of the study is to identify the relationship between components of academic self-regulation and academic performance in mathematics as one of the key general education disciplines. The study involved 100 first-year students representing three groups of training fields; the SSUD-M-2013 methodology and current mathematics scores for the first ten weeks were used. Statistical processing included Spearman's coefficients, the Kruskal – Wallis test and linear regression. Significant positive associations were found between planning, modeling, responsibility and academic outcomes, as well as differences in the level of self-regulation across training fields. The obtained data confirm the role of regulatory skills in successful mastering of general education disciplines and may be used to develop measures supporting first-year student adaptation.

Keywords: self-regulated learning; academic performance; first-year students; social and humanities majors; mathematics; general education disciplines.

References

1. Morosanova V.I. Individual characteristics of conscious self-regulation of voluntary activity // Moscow University Psychology Bulletin. Series 14. Psychology. 2010. No. 1. Pp. 36–45.
2. Morosanova V.I. Conscious self-regulation of personal activity as a Psychological resource for achieving goals // Theoretical and Experimental Psychology. 2014. Vol. 7, No. 4. Pp. 62–78.
3. Morosanova V.I. Style of Self-Regulation of Learning Activity – SSUD-M-2013. URL: <https://psytests.org/emvol/ssudx.html> (accessed on 03 December 2025).
4. Dent A. L., Koenka A.C. The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis // Educational Psychology Review. 2016. Vol. 28. P. 425–474. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8>
5. De Clercq M., et al. The Delicate Balance to Adjustment: A Qualitative Approach of Students' Transition to the First Year at University // Psychologica Belgica. 2018. Vol. 58. № 1. P. 67–90. DOI: <https://doi.org/10.5334/pb.409>
6. Panadero E. A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research // Frontiers in Psychology. 2017. Vol. 8. Article 422. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00422
7. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner: An overview // Theory Into Practice. 2002. Vol. 41. № 2. P. 64–70. DOI:10.1207/s15430421tip4102_2
8. Zimmerman B.J. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects // American Educational Research Journal. 2008. Vol. 45. № 1. P. 166–183. DOI: <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

Скрытый учебный план отраслевого университета: как повседневные практики формируют (или разрушают) отраслевую идентичность студентов

Гнатюк Максим Александрович,

д.ф.н., доцент, профессор кафедры «Общеобразовательные дисциплины» ОРИПС, Приволжский государственный университет путей сообщения
E-mail: gnatyuk@samgups.ru

Пыrkova Мария Андреевна,

аспирант, Приволжский государственный университет путей сообщения
E-mail: m.pyrkova@samgups.ru

Фадеев Егор Иванович,

аспирант, Приволжский государственный университет путей сообщения
E-mail: e.fadeev@samgups.ru

Статья посвящена анализу феномена скрытого учебного плана в отраслевом университете и его влияния на формирование отраслевой идентичности студентов. Скрытый учебный план рассматривается как совокупность негласных норм, повседневных практик и неформальных сообщений, которые транслируются через организацию учебного процесса, стиль общения преподавателей и наставников, практики проведения практик, ритуалы и повседневную административную деятельность. Показано, что в условиях отраслевого вуза скрытый учебный план способен как усиливать, так и разрушать когнитивный, ценностный и поведенческий компоненты отраслевой идентичности: укреплять чувство принадлежности к отрасли, ответственности и профессиональной солидарности либо, напротив, формировать цинизм, профессиональный маргинализм и анти-отраслевую идентичность. Выделяются ключевые типы дефицитов и искажений образовательной среды, порождаемые скрытым учебным планом, и формулируются педагогические условия, позволяющие интегрировать работу со скрытым учебным планом в управление образовательной средой отраслевого университета.

Ключевые слова: отраслевая идентичность; профессиональная идентичность; скрытый учебный план; образовательная среда; отраслевой университет; профессиональная социализация; повседневные практики.

Введение

Современный студент отраслевого университета принимает решения о профессии и отрасли в условиях затянувшегося кризиса идентичности и нестабильных рынков труда: выбор специальности всё меньше похож на одноразовый акт и всё больше – на серию пересмотров и «проб» себя в разных полях деятельности. Для профессионального образования это означает, что уже недостаточно подготовить «квалифицированного работника» [1]. Нужно обеспечить такую конфигурацию образовательной среды, в которой у студента появляется шанс сформировать устойчивое, осмысленное «я – представитель этой отрасли», а не только носитель набора компетенций.

В вашем исследовании отраслевой идентичности показано, что она занимает промежуточное положение между профессиональной и организационной: связывает субъекта не просто с конкретной профессией или местом работы, а с целостной отраслью – её инфраструктурой, историей, символами, нормами и образами будущего [2]. Профессиональная идентичность отвечает на вопрос «кто я как специалист?», тогда как отраслевая добавляет к нему «где моё место в системе отраслей, рынков, профессиональных сообществ и организаций?» и «с какой отраслью я готов связывать свою биографию?». В этой логике отраслевой университет рассматривается как особый узел отраслевого поля, где образовательные, организационные и символические практики соединяют мир обучения и мир отрасли [3].

Отраслевая идентичность студентов формируется не в абстрактном «пространстве образования», а в конкретной образовательной среде отраслевого вуза, которую мы описываем как многослойный комплекс пространственно-предметных, социально-коммуникативных, ценностно-нормативных, организационно-деятельностных и рефлексивных условий, связанных с определённой отраслью. Всё это задаёт контуры его отраслевой идентичности задолго до выхода на рынок труда.

Однако то, каким именно будет этот результат, определяется не только формальными элементами учебного плана, положениями о практиках или официально декларируемыми ценностями. Существенную роль играет то, что критическая педагогика обозначает как «скрытый учебный план» – пласт негласных норм, повседневных практик и неформальных сообщений, которые студент усваивает из реальной жизни университета: стиля общения преподавателей, административных решений, «ритуалов» зачётно-экзаменационной системы, неофициальных комментариев об отрасли и профессии [4]. Именно через этот слой студенты считают «настоящие», а не декларативные отношения к отрасли и к ним самим как к будущим специалистам.

Работы, посвящённые цинизму как заболеванию современной культуры, подчёркивают, что именно разрыв между официальным и скрытым учебным планом – между тем, что говорится в аудитории, и тем, как действуют реальные акторы системы, – порождает устойчивые установки недоверия и иронии по отношению к ценностям [5]. В эмпирических исследованиях профессиональной социализации студентов-юристов показано, как скрытый учебный план формирует «школу профессионального цинизма»: чем дольше студент находится в среде, где декларируются одни нормы, а практикуются другие, тем меньше у него остаётся идеализма и тем более естественными кажутся практики обхода правил [6]. Переноса эту логику на отраслевой вуз, можно говорить о том, что скрытый учебный план способен не только поддерживать становление отраслевой идентичности, но и систематически разрушать её, формируя анти-отраслевую позицию: «я знаю, как про эту отрасль нужно говорить, но на самом деле верю в прямо противоположное».

Последствия устойчивых дефицитов и искажений образовательной среды: деформации профессионально-педагогической идентификации (статусные, ролевые, проектные), профессиональный маргинализм, формирование анти-идентичности. Для отраслевого контекста это означает, что студент может: формально числиться в отраслевом вузе, но идентифицировать себя с другой профессиональной группой; принимать отраслевую принадлежность как вынужденную временную меру; развивать устойчивое отрицательное отношение к отрасли при внешнем соблюдении требований. Всё это – прямой результат того, какие сигналы посылает ему образовательная среда, и прежде всего её скрытый слой.

В данной статье мы исходим из того, что критично перейти от абстрактного признания значимости среды к анализу того, как именно

скрытый учебный план отраслевого университета воздействует на когнитивный, ценностный и поведенческий компоненты отраслевой идентичности студентов. Нас интересует не только содержательная сторона декларируемых ценностей, но и повседневная «микрофизика» образовательной реальности: как разговаривают о профессии на лекциях и в коридоре; как устроены практики оценки и контроля; какие модели поведения демонстрируют преподаватели, наставники и администраторы; какие истории об отрасли циркулируют в студенческой среде.

Цель статьи – проанализировать скрытый учебный план отраслевого университета как специфический механизм формирования (и деформации) отраслевой идентичности студентов и описать педагогические условия, при которых этот скрытый слой может быть осмыслен и частично управляем как элемент образовательной среды.

Объект исследования – образовательная среда отраслевого университета, рассматриваемая как пространство профессиональной и отраслевой социализации студентов. Предмет – проявления скрытого учебного плана в повседневных практиках отраслевого вуза и их влияние на различные компоненты отраслевой идентичности.

В соответствии с поставленной целью решаются следующие задачи: – концептуализировать скрытый учебный план применительно к отраслевому вузу и описать его ключевые проявления в структуре образовательной среды;

– выделить типичные дефициты и искажения, порождаемые скрытым учебным планом, в структуре отраслевой идентичности;

– наметить педагогические и управленческие шаги, позволяющие работать со скрытым учебным планом как с ресурсом, а не только источником рисков.

Скрытый учебный план отраслевого университета: содержание и проявления

В структуре отраслевого университета скрытый учебный план выступает как слой повседневных практик, через который студент усваивает негласные нормы отрасли и реальное отношение к профессии. В отличие от формального учебного плана, он действует не через содержание дисциплин, а через организацию повседневных взаимодействий – стиль общения преподавателей, способы контроля, характер комментариев об отрасли, модели поведения наставников и администраторов [1]. Этот слой формирует у студентов представление о том, что в отрасли считается нормой, допустимым выходом за правила или, напротив, ценностно значимым.

Скрытый учебный план проявляется прежде всего в противоречиях между декларируемыми и фактическими нормами. Официальный дискурс отрасли строится вокруг ответственности и безопасности, но в реальной коммуникации студент часто слышит ироничные или снижающие высказывания, обесценивающие эти нормы. Такой разрыв превращает ценности в риторику, что ведёт к снижению доверия к профессиональным идеалам и формирует установку на дистанцирование от отрасли.

Другой важный блок проявлений – обходные практики и демонстрация «теневых норм», которые показывают, что буквальное следование регламентам не всегда является ожидаемым поведением. По аналогии с выявленными в исследовании К. Титаева и А. Казуна механизмами профессионального цинизма, студент отраслевого вуза усваивает, что работать «как написано» и работать «как принято» – не одно и то же. Это подрывает поведенческий компонент отраслевой идентичности: нормы, озвучиваемые в учебном процессе, не подтверждаются примерами значимых взрослых.

Скрытый учебный план формируется и структурными дефицитами подготовки, которые воспринимаются студентами как сигнал о реальной ценности отрасли. Позднее знакомство с отраслевым содержанием, формальные практики, слабая связность учебных и производственных контуров – всё это создаёт ощущение, что отрасль «где-то там», а университетская жизнь отделена от неё. Такие условия приводят к статусным и ролевым искажениям: студент остаётся внутри отраслевого вуза, но внутренне не присваивает отрасль.

Ещё одно проявление – мотивирующие и демотивирующие сигналы среды. Если содержание учебного процесса не раскрывает ценностный смысл отрасли, а повседневная речь взрослых транслирует усталость, формализм или ироничное отношение к профессии, внутренние мотивы студентов не получают подпитки. В таких условиях отраслевая идентичность становится поверхностной: она не опирается на личностно значимые основания и легко разрушается при первых трудностях.

Таким образом, скрытый учебный план в отраслевом университете – это система негласных, но устойчивых сигналов, которые студент получает ежедневно и которые определяют, как он интерпретирует отрасль, своё будущее в ней и реальное содержание профессиональных норм. Его влияние критично именно потому, что оно противоречиво: он способен как усиливать формируемую отраслевую идентичность,

так и разрушать её, закрепляя циничные, маргинальные или дистанцированные позиции.

Дефициты и деформации отраслевой идентичности под влиянием скрытого учебного плана

Скрытый учебный план не просто «шум» вокруг формального образования, а источник устойчивых дефицитов отраслевой идентичности. Первый уровень – структурный. Перегрузка учебных планов общими дисциплинами, позднее появление отраслевого содержания, формальные, слабо интегрированные в учебный процесс практики создают ощущение, что отрасль остаётся где-то «снаружи» университетской жизни. В таких условиях отраслевая идентичность формируется либо фрагментарно, по отдельным эпизодам практики, либо смещается в режим «я учусь вообще, а где работать – решу потом». Это прямо связано с выделенными Ж.П. Павловой статусными, ролевыми и проектными деформациями: внешнее «присвоение» статуса при отсутствии внутренней идентификации, копирование внешних атрибутов профессиональной роли без усвоения ценностей и размытость представлений о будущем в отрасли [7].

Второй слой – ценностно-мотивационный. Там, где содержание подготовки почти не раскрывает общественную значимость отрасли, вопросы профессиональной ответственности и связь отраслевых решений с качеством жизни людей, у студента не формируется язык, чтобы мыслить о себе как о «человеке отрасли», а не просто носителе компетенций. Добавляется дефицит поддержки внутренней мотивации: если среда поощряет только внешние показатели (формальная успеваемость, отчётность), профили мотивации смещаются в сторону внешней мотивации и амотивации, что, по данным А.Я. Койфман и А.Э. Гаузер, связано с утратой смысла и выгоранием [8]. В такой конфигурации любая двойственность скрытого учебного плана («говорим об ответственности, живём по логике формальности») легко приводит к тому, что отраслевая идентичность остаётся поверхностной и не выдерживает ни первой практики, ни первых лет работы.

Третий узел деформаций – собственно ценностные и нормативные искажения, которые вы связываете с феноменом профессионального цинизма. «Двойная бухгалтерия» – одно в официальных текстах, другое в повседневной практике – формирует у студентов установку, что ценности отрасли существуют лишь на уровне отчётного дискурса. В отраслевой плоскости это ведёт к формированию профессионального маргинализма («я в отрасли, но без внутреннего участия») и анти-отраслевой идентичности: декларативная принадлежность сочетается с устойчивым недоверием к отрасли как системе.

Четвёртый блок затрагивает динамику идентичности. Описанные случаи преждевременной идентичности – когда отраслевая принадлежность задаётся династическим или семейным сценарием и принимается «пакетом», без стадии реального поиска, – в условиях противоречивого скрытого учебного плана особенно уязвимы. До первых кризисов такие траектории выглядят устойчивыми, но при столкновении с теневыми практиками, бюрократией и цинизмом взрослых могут резко «рухнуть», переходя в состояние анти-отраслевой установки («я как бы из этой отрасли, но ничему здесь не доверяю»). Обратная ситуация – формирование проектных деформаций: когда под влиянием неявных сигналов среды студент занижает горизонты развития («главное – где-нибудь закрепиться»), что ведёт к фиксации слабой и профессиональной, и отраслевой идентичности.

В целом скрытый учебный план здесь выступает не просто как источник частных сбоев, а как механизм перерасметки поля возможных идентичностей: он нормализует маргинальные позиции, легитимизирует цинизм как «здравый смысл», понижает планку отраслевых притязаний и тем самым системно ослабляет когнитивный, ценностный и поведенческий компоненты отраслевой идентичности студентов.

Работа со скрытым учебным планом как педагогическая и управленческая задача

Если исходить из того, что скрытый учебный план в отраслевом университете – устойчивый слой образовательной реальности, а не случайное отклонение, то задача управления средой состоит не столько в его устранении (что нереалистично), сколько в снижении деструктивных эффектов и использовании его как ресурса формирования зрелой отраслевой идентичности.

Первый шаг – сделать скрытый учебный план предметом рефлексии, а не «невидимым фоном». Это означает организованную работу с теми практиками, которые обычно не проговариваются: способы обсуждения отрасли, стиль комментирования норм безопасности и ответственности, типичные «шутки» о профессии, поведение преподавателей и наставников в конфликтных и пограничных ситуациях. На уровне управления это может принимать форму регулярного анализа кейсов (из практик, из аудиторной жизни), обсуждений в преподавательских коллективах, включения вопросов скрытого учебного

плана в программы повышения квалификации. Задача не в том, чтобы навесить ещё один набор запретов, а в том, чтобы сделать видимой собственную социокультуру вуза и её влияние на студентов.

Второй шаг – согласование явного и скрытого уровней сообщений об отрасли. Наиболее разрушительным для отраслевой идентичности становится именно разрыв между декларируемыми ценностями и практиками повседневной жизни вуза. Управленчески это требует не столько переписывания миссий и стратегий, сколько «подтягивания» повседневных практик под заявленные смыслы: если в официальном дискурсе делается акцент на безопасности и ответственности, то в учебных кейсах, практиках, формах оценивания и комментариях преподавателей должна быть видна та же логика, а не её пародия. Это касается и пространственно-символического слоя: символика, ритуалы, риторика публичных мероприятий должны не противоречить, а поддерживать ценностный каркас отрасли.

Третий шаг связан с тем, что вы выделяете как ресурс наставничества и династических кодов. Фигуры наставников и семейные династические сценарии могут выступать как мощный канал передачи отраслевой идентичности – но равной мерой и каналом её искажения, если через них транслируется цинизм и выученная беспомощность. Отсюда вырастает управленческая задача: не оставлять наставничество и работу с династиями в неформальной зоне. Необходимы прозрачные критерии отбора наставников (в том числе производственных), подготовка наставников к рефлексии собственной роли, включение в программы наставничества тем профессиональной этики, отраслевых ценностей и осмысленного разговора о «тёмных зонах» отрасли. То же касается работы с династическими студентами: важно переводить наследуемые сценарии из разряда «так принято в нашей семье» в зону осознанного выбора и обсуждаемой ответственности.

Четвёртый шаг – встраивание диагностики отраслевой идентичности в контур управления средой. Дефициты и деформации идентичности (статусные, ролевые, проектные, анти-отраслевые установки) тесно связаны с конфигурацией образовательной среды и действием скрытого учебного плана. Тогда результаты диагностики (пусть даже на уровне простых шкал мотивационно-ценностного отношения к отрасли) могут и должны использоваться не только для научного анализа, но и для управленческих решений: пересмотра формата практик, перерасметки акцентов в учебном и внеучебном контуре, настройки программ наставничества. Иначе диагностика превращается в ещё один элемент формальной отчётности, и сама попадает в поле скрытого учебного плана как «бесполезная формальность».

Наконец, важен отказ от иллюзии «идеальной среды». Анализ дефицитов показывает, что студенты всегда собирают отраслевую идентичность из противоречивых фрагментов опыта; задача университета – не устранить все противоречия, а задать такие рамки, в которых даже столкновение с теневыми практиками и неоднозначной отраслевой реальностью не ведёт автоматически к цинизму и маргинализму, а становится поводом для профессиональной рефлексии и осознанного выбора стратегии «оставаться и менять» или «уходить». В этом смысле работа со скрытым учебным планом – это работа не только с рисками, но и с возможностью вырастить в отраслевом вузе критически лояльного профессионала, а не либо лоялиста-витринщика, либо разочарованного «анти-отраслевика».

Заключение

Скрытый учебный план в отраслевом университете выступает не периферийным эффектом, а существенным механизмом формирования отраслевой идентичности студентов. Он задаёт реальные нормы интерпретации отрасли, часто противоречащие декларируемым ценностям, и тем самым определяет, насколько устойчивыми окажутся когнитивные, ценностные и поведенческие компоненты идентичности. Анализ выявил, что именно в скрытом слое образовательной среды закрепляются ключевые дефициты – разрыв между учебными и производственными практиками, искажения профессиональных смыслов, формирование циничных или маргинальных установок.

Вместе с тем работа со скрытым учебным планом способна стать ресурсом: через рефлексии повседневных практик, согласование официальных и неофициальных сообщений об отрасли, организацию наставничества и поддержку осознанного выбора профессиональной траектории. Для педагогики профессионального образования это означает необходимость рассматривать скрытый учебный план как управляемый элемент среды и включать его анализ в проектирование образовательных условий отраслевого университета.

Литература

1. Garanin, M.A. Mission of Samara State Transport University / M.A. Garanin, M.A. Gnatyuk, E.G. Khorovinnikova // BRICS Transport. – 2023. – Vol. 2, No. 4.

2. Пыркова, М.А. Формирование отраслевой идентичности в транспортном образовании / М.А. Пыркова // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 7. – С. 499–504.

3. Пыркова, М.А. Сравнение отраслевой и профессиональной идентичности: понятийные и педагогические различия / М.А. Пыркова // Наука и культура России. – 2025. – Т. 1. – С. 252–255.

4. Полонников, А. А. «Hidden curriculum» и продуктивность образования / А.А. Полонников // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 359. – С. 165–169.

5. Зиннурова, Л.И. Цинизм в образовании и студенческой среде / Л.И. Зиннурова // Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского. Серия: Философия. Культурология. Политология. Социология. – 2012. – Т. 24, № 3(65). – С. 173–181.

6. Казун, А.П. Во что верят юристы / А.П. Казун, К.Д. Титаев // По ту сторону права. Законодатели, суды и полиция в России: Сборник статей. – Москва: Альпина Паблицер, 2016. – С. 118–121.

7. Павлова, Ж.П. Особенности деформаций профессионально-педагогической идентификации и практика их преодоления у студентов младших курсов / Ж.П. Павлова // Молодой ученый. – 2011. – № 3–2. – С. 141–144.

8. Койфман, А.Я. Связь академической мотивации и выгорания у студентов российских и азербайджанских вузов / А.Я. Койфман, А.Э. Гаузер // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 5. – С. 21–33.

9. Пыркова, М.А. Педагогические условия формирования отраслевой идентичности в профессиональном образовании / М.А. Пыркова // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2025. – № 5. – С. 40–44.

10. Гнатюк, М.А. Специфика трансформации трудовых ценностей современной российской молодежи / М.А. Гнатюк, Д.В. Кротов, С.И. Самыгин // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2017. – № 8–9. – С. 26–29.

THE HIDDEN CURRICULUM OF THE INDUSTRIAL UNIVERSITY: HOW EVERYDAY PRACTICES SHAPE (OR DESTROY) STUDENTS' INDUSTRIAL IDENTITIES

Gnatyuk M.A., Pyrkova M.A., Fadeev E.I.

Volga State University of Railway Transport

The article examines the hidden curriculum of an industry-specific (sectoral) university and its impact on students' sectoral identity. Within the framework of ecological-systems and educational-environment approaches, the hidden curriculum is interpreted as a set of implicit norms, everyday practices and informal messages transmitted through the organisation of the learning process, the communication style of teachers and mentors, the arrangement of internships, institutional rituals and routine administrative practices. The study shows that in a sectoral university the hidden curriculum can both strengthen and undermine the cognitive, value-laden and behavioural components of sectoral identity: it may foster a sense of belonging to the industry, responsibility and professional solidarity, or, conversely, generate cynicism, professional marginality and anti-sectoral identity. Drawing on monographic research, the paper identifies key types of deficits and distortions in the educational environment produced by the hidden curriculum and formulates pedagogical conditions that allow universities to integrate work with the hidden curriculum into the management of the educational environment of a sectoral university.

Keywords: sectoral identity; professional identity; hidden curriculum; educational environment; sectoral university; professional socialisation; everyday practices.

References

1. Garanin, M.A. Mission of Samara State Transport University / M.A. Garanin, M.A. Gnatyuk, E.G. Khorovinnikova // BRICS Transport. – 2023. – Vol. 2, No. 4.

2. Pyrkova, M.A. Formation of industry identity in transport education / M.A. Pyrkova // Modern pedagogical education. 2025. No. 7. Pp. 499–504.

3. Pyrkova, M.A. Comparison of industry and professional identity: conceptual and pedagogical differences / M.A. Pyrkova // Science and Culture of Russia. – 2025. – Vol. 1. – Pp. 252–255.

4. Polonnikov, A. A. "Hidden curriculum" and the productivity of education / A.A. Polonnikov // Bulletin of Tomsk State University. – 2012. – No. 359. – Pp. 165–169.

5. Zinnurova, L.I. Cynicism in education and the student environment / L.I. Zinnurova // Scientific notes of the Taurida National University named after V.I. Vernadsky. Series: Philosophy. Cultural studies. Political science. Sociology. – 2012. – Vol. 24, No. 3(65). – Pp. 173–181.

6. Kazun, A.P. What lawyers believe in / A.P. Kazun, K.D. Titaev // Beyond the law. Legislators, courts and police in Russia: A collection of articles. Moscow: Alpina Publisher, 2016. Pp. 118–121.

7. Pavlova, J.P. Features of deformations of professional and pedagogical identification and the practice of overcoming them in undergraduates / J.P. Pavlova // Young Scientist. – 2011. – No. 3–2. – Pp. 141–144.

8. Koifman, A. Ya. The connection between academic motivation and burnout among students of Russian and Azerbaijani universities / A. Ya. Koifman, A.E. Gauzer // Psychological science and education. 2022. Vol. 27, No. 5. Pp. 21–33.

9. Pyrkova, M.A. Pedagogical conditions for the formation of sectoral identity in vocational education / M.A. Pyrkova // Economic and humanitarian studies of the regions. – 2025. – No. 5. – Pp. 40–44.

Реализация дифференцированно-уровневого подхода в развитии функциональной грамотности школьников: теория и практика внедрения

Кадырова Фарида Задитовна,

кандидат педагогических наук, старший преподаватель,
Высшая школа педагогического мастерства Казанского
(Приволжского) федерального университета
E-mail: rabota01234@mail.ru

Ожемова Наталья Юрьевна,

старший преподаватель, Высшая школа педагогического
мастерства, Казанского (Приволжского) федерального
университета
E-mail: narmnat79@mail.ru

Статья посвящена анализу реальных барьеров и успешных стратегий внедрения дифференцированно-уровневого подхода в общеобразовательных организациях Республики Татарстан. Основное место в исследовании занимает эмпирические данные, полученные в результате анкетирования 657 учителей прошедших обучение в Центре непрерывного повышения профессионального мастерства работников образования (ЦНППМРО РТ). Анкетирование позволило выявить ключевые проблемы, с которыми сталкиваются педагоги на практике: недостаточность методических материалов по данной тематике, острая нехватка времени для разработки разноуровневых заданий, недостаточная методическая подготовка, а также сложности в диагностике индивидуальных образовательных потребностей каждого ученика в условиях массового обучения.

На основе полученных данных в статье предложена система практических мер, где дифференцированно-уровневый подход рассматривается как структурная основа для формирования функциональной грамотности школьников. Представлены алгоритмы создания гибких учебных заданий, моделирующих жизненные ситуации и ориентированных на разные уровни познавательной деятельности, модели организации деятельности обучающихся и инструменты оперативной диагностики. Результаты исследования демонстрируют, как преодолеть разрыв между теорией и практикой для достижения нового качества образования, выраженного в умении обучающихся применять знания в реальной жизни.

Ключевые слова: дифференцированно-уровневый подход, учебный процесс, барьеры внедрения, практические рекомендации, индивидуализация обучения.

Введение

Актуальность исследования связана с современными вызовами системе общего образования в условиях реализации ФГОС. Особую значимость приобретает задача формирования функциональной грамотности учащихся, что соответствует как российским образовательным стандартам, так и мировым тенденциям развития образования. Данный результат представляет собой не просто сумму знаний, а способность человека применять их для решения жизненно важных задач в различных сферах деятельности. Однако достижение этого качества в условиях неоднородного состава обучающихся является значительной методической проблемой.

Ключевым инструментом, обеспечивающим учет индивидуальных образовательных потребностей каждого ребенка, выступает дифференцированно-уровневый подход [5]. Если его потенциал в теории возможно не вызывает сомнений, однако на практике его внедрение, особенно в контексте развития функциональной грамотности, сталкивается с системными трудностями. Возникает основное противоречие между декларируемой необходимостью реализации персонализированного обучения для достижения новых образовательных результатов и недостаточной изученностью реальных барьеров, с которыми сталкиваются педагоги в регионах, а также отсутствием апробированных практических механизмов преодоления этих барьеров.

Проблема исследования заключается в выявлении организационно-педагогических условий, позволяющих эффективно интегрировать дифференцированно-уровневый подход в образовательный процесс общеобразовательных организаций для развития функциональной грамотности школьников.

Объект исследования: образовательный процесс в общеобразовательных организациях Республики Татарстан.

Предмет исследования: процесс внедрения дифференцированно-уровневого подхода как средства развития функциональной грамотности учащихся.

Цель исследования: на основе анализа эмпирических данных выявить барьеры и разработать научно-обоснованную систему мер по внедрению дифференцированно-уровневого подхода для развития функциональной грамотности школьников.

Задачи исследования:

- проанализировать теоретические основы и современное состояние проблемы внедрения дифференцированно-уровневого подхода в контексте формирования функциональной грамотности школьников;
- выявить и систематизировать реальные трудности (барьеры), с которыми сталкиваются учителя Республики Татарстан при попытке реализации данного подхода на практике;
- разработать и теоретически обосновать систему практических мер, алгоритмов и инструментов, направленных на эффективную интеграцию дифференцированно-уровневого подхода в образовательный процесс для развития компонентов функциональной грамотности;
- оценить потенциальную эффективность предложенной системы для повышения качества образовательных результатов.

Методы исследования

Методологическую основу исследования составили теоретические положения личностно-деятельностного и уровневого подходов в образовании. Для решения поставленных задач был использован комплекс методов: теоретический анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта, результаты диагностики профессиональных дефицитов учителей Республики Татарстан в 2025 году [1], а также эмпирический метод анкетирования 657 педагогических работников, прошедших обучение в ЦНППМ РО в 2025 году.

Практическая значимость работы заключается в том, что содержащиеся в ней выводы и разработанная система практических мер могут быть использованы для совершенствования методической работы в школах, программ повышения квалификации педагогов, а также непосредственно в повседневной практике учителей для построения персонализированного обучения, нацеленного на формирование у школьников умения применять знания в реальной жизни.

Обсуждение и результаты

Теоретическая база исследования опирается на синтез классических педагогических и психологических концепций, современных образовательных парадигм и нормативных требований, что создает комплексное основание для изучения дифференцированно-уровневого подхода [2]. Методологическим фундаментом исследования выступают: концепция личностно-ориентированного образования (К. Роджерс), определяющая ученика как активного субъекта образовательного процесса, имеющего уникальный внутренний потенциал. Согласно этому подходу, создание эмпатийной образовательной среды и отношений безусловного принятия способствует самоактуализации учащихся, что непосредственно реализуется через механизмы дифференциации [6,10].

Культурно-историческая теория развития (Л.С. Выготский), в частности, концепция зоны ближайшего развития, обосновывающая необходимость выстраивания образовательного процесса с ориентацией не на актуальный, а на потенциальный уровень развития ребенка [3,4]. Дифференцированно-уровневый подход становится практическим инструментом работы в зоне ближайшего развития (ЗБР) через подбор заданий соответствующей сложности и организацию сотрудничества с более компетентными сверстниками [7].

Дидактическое обоснование обеспечивается: теорией уровневой дифференциации (Г.К. Селевко, А.А. Кирсанов), которая предлагает конкретный методический аппарат для адаптации содержания, методов и темп обучения к индивидуальным особенностям учащихся. В рамках данной теории дифференциация рассматривается не как самоцель, а как средство обеспечения ситуации успеха для каждого обучающегося и создания условий для его продвижения по индивидуальной образовательной траектории [8].

Нормативно-правовая база исследования включает: требования Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), Федеральных образовательных программ (ФОП), которые закрепляют необходимость формирования индивидуальных образовательных маршрутов, использования адаптированных образовательных программ и создания специальных условий для получения образования всеми категориями обучающихся[11]. Это делает внедрение дифференцированно-уровневого подхода не методической рекомендацией, а нормативным требованием.

Анкета «Готовность учителей Республики Татарстан к внедрению дифференцированно-уровневого подхода в учебный процесс» состояла из 4 вопросов с предложенными вариантами ответов, где было необходимо выбрать один ответ (рис. 1).

Вопрос 1: Как Вы оцениваете свою готовность к внедрению дифференцированно-уровневого подхода в учебный процесс?

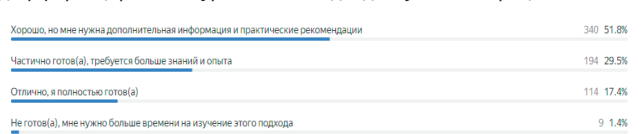


Рис. 1

По ответам на данный вопрос видно, что основная масса педагогов (51,8%) понимает суть подхода, но испытывает дефицит практического инструментария. Это указывает на запрос проведения методических практикумов, наличия готовых разработок и алгоритма действий. С другой стороны эти данные сообщают, что педагог не готов самостоятельно конструировать разноуровневые задания для организации дифференцированно-уровневого подхода. Это может быть связано с недостаточными знаниями в методике разработки разноуровневых заданий, неумением правильно определять сложность задания, отсутствия навыков диагностики уровня подготовки обучающихся, а также возможные организационные трудности. Группа педагогов (17,4%) может стать основой для создания школы наставничества, с целью вовлечения их в распространении опыта. Данные свидетельствуют, что более 80% респондентов признают необходимость развития функциональной грамотности школьников через практическую ориентацию методической работы.

Вопрос 2: Какие трудности Вы видите в реализации дифференцированно-уровневого подхода?



Рис. 2

Ответы на второй вопрос показали, что педагоги испытывают ряд трудностей при формировании и развитии функциональной грамотности обучающихся (рис. 2).

Наиболее значимым препятствием, отмеченным 41,7% опрошенных педагогов, является разрыв между теоретическим знанием и практическим применением. Респонденты констатируют, что, при понимании общих принципов дифференцированно-уровневого подхода, они не владеют достаточным арсеналом практических навыков и не видят конкретного механизма его внедрения в учебный процесс. Вторая значимая проблема (25,7%) – технология управления дифференцированными группами: распределение времени, организации учебного взаимодействия, оценивание работы и рефлексия. Каждый шестой педагог (16,9%) не уверен в базовых принципах дифференциации (методы, критерии выделения дифференцированных групп и т.д.). На сложность с оценкой результатов обучающихся, особенно с критериальным оцениваем дифференцированных групп, указывают 13,4% респондентов.

При этом 2,3% педагогов Республики Татарстан указывают на иные проблемы:

- нехватка времени на подготовку большого количества дидактического разноуровневого материала;
- наполняемость класса от 30 до 40 человек;
- часовая и бюрократическая нагрузка учителей;
- объединение классов и предметов в малокомплектных школах и др.

Следующий вопрос был направлен на выявление степени убежденности учителей в эффективности дифференцированно-уровневого подхода (рис. 3).

Вопрос 3: Считаете ли Вы, что дифференцированно-уровневый подход способствует повышению качества образовательных результатов?



Рис. 3

Результаты анкетирования демонстрируют высокий уровень теоретического принятия дифференцированно-уровневого подхода педагогическим сообществом: подавляющее большинство респондентов (84,5%) выражают уверенность в его эффективности, что свидетельствует о сформированной готовности к изменениям. Вместе с тем, выделяется группа педагогов (14,3%), проявляющая скептицизм, что, вероятно, связано с отсутствием у них успешного практического опыта применения данной методики и, как следствие, недостаточной личной убежденности в её результативности. Незначительная часть (1,2%) отрицают эффективность дифференцированно-уровневого подхода. Возможные причины: сопротивление к нововведениям, недостаточная информированность, наличие неудачных попыток, которые формируют препятствие для дальнейшего развития. Высокая степень принятия идеи дифференциации большинством педагогов является ключевым условием для успешного осуществления последующих мероприятий по повышению квалификации и поэтапному внедрению подхода в практику.

Четвертый вопрос был направлен на выявление реальной готовности педагогов внедрению дифференцированно-уровневого подхода в учебный процесс (рис. 4).

Вопрос 4: Планируете ли Вы, использовать дифференцированно-уровневый подход в своей практике?



Рис. 4

Активная группа педагогов (57,8%) мотивированы и готовы к практическим шагам. К наблюдателям можно отнести 34,1% педагогов, которые заняли выжидательную позицию. Возможно, здесь нужны успешные примеры от коллег (особенно опорных школ Республики Татарстан), убедительные результаты диагностики в динамике. Можно выделить группу педагогов сомневающийся (7,3%), которые испытывают неуверенность или тревогу. Данная группа педагогов больше нуждается в дополнительной поддержке со стороны методической службы и администрации. Крайне малая группа педагогов (0,8%) не видят смысл в изменении. Как правило, это педагоги с консервативными взглядами. Эти педагоги, как правило, с трудом меняют свое направление, поэтому задача методической службы постепенно погружать в среду (посещение школьных событий), где обсуждают успехи. Сумма активных и потенциальных наблюдателей (91,9%) показывает крайне

благоприятную ситуацию для старта изменений. Можно сделать вывод, что школа готова к реализации дифференцированно-уровневого подхода.

Основываясь на данных анкетирования, все выявленные барьеры можно классифицировать на несколько взаимосвязанных групп [9].

1. Методико-технологический барьер (наиболее значимый): сюда относится «разрыв между теорией и практикой» (41,7%), незнание принципов дифференциации (16,9%) и трудности с критериальным оцениванием (13,4%). Это ядро проблемы, свидетельствующее о дефиците именно прикладной педагогической компетенции.

2. Организационно-управленческий барьер: включает проблемы управления группой (25,7%) и внешние ограничения, указанные в ответах «иное» (2,3%): высокая наполняемость классов, бюрократическая и часовая нагрузка. Эти факторы создают среду, в которой трудоемкая подготовка к дифференцированному уроку становится практически невозможной.

3. Мотивационно-психологический барьер: его демонстрируют сомневающиеся (7,3%) и отрицающие (0,8%) педагоги. Его причины – сопротивление новому, неуверенность в своих силах и отсутствие положительного примера.

Полученные данные убедительно доказывают, что ключевая проблема заключается не в отрицании идеи дифференциации (84,5% верят в её эффективность), а в отсутствии «моста» между теорией и практикой. Высокая готовность к изменениям (91,9% суммарно активных и наблюдателей) является уникальным окном возможностей для системной работы методических служб.

Для успешного внедрения дифференцированно-уровневого подхода в учебный процесс необходимо разработать систему мер, которая должна быть адресной и направленной на каждую выявленную группу педагогов и барьеры.

Для 51,8% педагогов, испытывающих дефицит инструментальной: разработать и внедрить в программы повышения квалификации «Практикумы по конструированию разноуровневых заданий». Создать банк готовых моделей заданий, сформированных по предметам и темам, с четкими критериями уровней сложности.

Для 16,9%, не уверенных в принципах дифференциации: организовать серию обучающих вебинаров и мастер-классов с разбором базовых понятий и алгоритмов, рассмотреть формы организации деятельности каждой группы обучающихся.

Что бы педагоги не испытывали трудности в методическом сопровождении необходимо разработать и тиражировать методические рекомендации по управлению дифференцированными группами на уроке, включая тайм-менеджмент, техники групповой работы и инструменты быстрой диагностики.

Инициировать на уровне администраций школ пересмотр подходов к планированию учебной нагрузки и документооборота для снижения бюрократического давления на учителей.

Активную группу педагогов (17,4% + часть 57,8%) вовлечь к примеру, в проект «Школа наставничества» для распространения успешных практик. Их опыт должен стать основой для работы с «наблюдателями» (34,1%).

Для «сомневающихся» (7,3%) предусмотреть индивидуальную или групповую поддержку со стороны школьных методистов и психологов, фокусируясь на снятии тревожности и демонстрации «быстрых побед».

Для «отрицающих» (0,8%) использовать стратегию «мягкого» погружения через обязательное посещение открытых уроков и методических семинаров.

Заключение

С опорой на выбранную методологию исследования есть основание сделать следующие выводы:

1. Теоретический анализ подтвердил, что дифференцированно-уровневый подход является ключевым механизмом развития функциональной грамотности в условиях разноуровневой подготовленности обучающихся.

2. Эмпирически выявлено, что основным препятствием для его внедрения в Республике Татарстан является не отсутствие мотивации педагогов (готовность высокая), а системный дефицит практических компетенций и конкретных методических инструментов.

3. Разработанная система мер, носящая адресный и уровневый характер, направлена на преодоление конкретных барьеров и имеет высокие шансы на успешную реализацию ввиду сформировавшейся в педагогическом сообществе готовности к изменениям.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с апробацией данной системы мер в пилотных школах Республики Татарстан и оценкой её эффективности по динамике развития функциональной грамотности обучающихся.

Литература

1. Аналитический отчёт по результатам диагностики профессиональных компетенций педагогических работников в сентябре 2025 года в государственной информационной системе «Электронное образование Республики Татарстан».
2. Абакумова, Н.Н. Проблемы реализации дифференцированного подхода в условиях стандартизации образования / Н.Н. Абакумова, П.Н. Толстоукиных // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 5. – С. 34–40.
3. Бондаренко, Т.А. Индивидуальная образовательная траектория в контексте уровневой дифференциации / Т.А. Бондаренко // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, № 2. – С. 112–122.
4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – Москва: Педагогика, 1991. – 480 с. – ISBN 5-7155-0358-2.
5. Громыко, Ю.В. Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе: теория и практика / Ю.В. Громыко // Педагогика. – 2019. – № 4. – С. 45–53.
6. Кадырова Ф.З. Особенности развития функциональной математической грамотности школьников в современной образовательной среде. Коллективная монография. Инновации в педагогике и образовании: научно-педагогические основания трансформаций в образовании в условиях изменяющегося социума: монография / Под ред. Джилкишиевой М.С., Подкопаева О.А. – Самара: НИЦ ПНК, 2024. – 18–33 с.
7. Кирсанов А.А. Индивидуальный подход к учащимся в обучении / М.: Просвещение, 2005. – С. 298–300.
8. Ожмекова Н.Ю. Формирование читательской грамотности у младших школьников в Республике Татарстан: педагогические аспекты и условия // Исследовательская трансформация педагогического образования: традиции как основа для инноваций [Электронный ресурс]: сборник научных трудов X Международного форума по педагогическому образованию IFTE-2024 (Казань, 29–31 мая 2024 г.). – Электронные текстовые данные – Казань: Издательство Казанского университета, 2024. – Ч. I. – 700 с.
9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
10. Фрумин, И.Д. Трудности перехода: почему инновации не приживаются в школе? / И.Д. Фрумин, К.А. Баранников // Вопросы образования. – 2018. – № 1. – С. 64–81.
11. Чепель, Т.Л. Дифференциация обучения в старшей школе: модели и технологии / Т.Л. Чепель // Народное образование. – 2017. – № 6. – С. 122–128.
12. Шайхелисламов Р. Ф. и др. Дифференцированно-уровневый подход к проектированию урока по развитию функциональной грамотности. Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (27–28 ноября 2023 г)

IMPLEMENTATION OF A DIFFERENTIATED-LEVEL APPROACH IN THE DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL LITERACY AMONG SCHOOLCHILDREN: THEORY AND PRACTICE OF IMPLEMENTATION

Kadyrova F.Z., Ozhmekova N.Y.

Kazan (Volga Region) Federal University

Implementation of a differentiated-level approach in the development of functional literacy among schoolchildren: theory and practice of implementation Kadyrova F.Z., Ozhmekova N.Y. Kazan (Volga Region) Federal University The article is devoted to the analysis of real barriers and successful strategies for implementing a differentiated-level approach in general education organizations of the Republic of Tatarstan. The main focus of the study is on empirical data obtained through a survey of 657 teachers who have completed training at the Center for Continuous Professional Development of Educators (CDPE). The survey revealed key challenges faced by teachers in practice, including a lack of methodological materials on the subject, a severe shortage of time to develop multi-level assignments, insufficient methodological training, and difficulties in diagnosing the individual educational needs of each pupil in a large-scale learning environment. Based on the data obtained, the article proposes a system of practical measures, where a differentiated-level approach is considered as a structural basis for the formation of functional literacy in schoolchildren. The article presents algorithms for creating flexible learning tasks that simulate real-life situations and are focused on different levels of cognitive activity, models for organizing pupils' activities, and tools for operational diagnostics. The research results demonstrate how to bridge the gap between theory and practice to achieve a new quality of education that allows schoolchildren to apply their knowledge in real life. Keywords: differentiated-level approach, learning process, implementation barriers, practical recommendations, individualized learning.

Keywords: differentiated-level approach, learning process, implementation barriers, practical recommendations, individualized learning.

References

1. ANALYTICAL REPORT on the results of diagnostics of professional competencies of teachers in September 2025 in the state information system "Electronic Education of the Republic of Tatarstan".
2. Abakumova, N.N. Problems of implementation of a differentiated approach in the conditions of education standardization / N.N. Abakumova, P.N. Tolstolutsikh // *Pedagogical Education in Russia*. – 2020. – No. 5. – Pp. 34–40.
3. Bondarenko, T.A. Individual educational trajectory in the context of level differentiation / T.A. Bondarenko // *Higher education in Russia*. – 2021. – Vol. 30, No. 2. – Pp. 112–122
4. Vygotsky, L.S. *Pedagogical psychology* / L.S. Vygotsky; edited by V.V. Davydov. – Moscow: Pedagogika, 1991. – 480 p. – ISBN 5-7155-0358-2. 2021.
5. Gromyko, Yu.V. *Differentiation of Teaching in Secondary General Education Schools: Theory and Practice* / Yu.V. Gromyko // *Pedagogika*. – 2019.
6. Kadyrova F.Z. Features of the development of functional mathematical literacy of schoolchildren in the modern educational environment. Collective monograph. *Innovations in pedagogy and education: scientific and pedagogical foundations of transformations in education in the conditions of a changing society: monograph* / Ed. Dzhilkishieva M.S., Podkopaeva O.A. – Samara: NITs PNK, 2024. – 18–33 p.
7. Kirsanov A.A. Individual approach to students in teaching / M.: Prosveshchenie, 2005. pp. 298–300.
8. Ozhmekova N. Yu. Formation of reading literacy among younger schoolchildren in the Republic of Tatarstan: pedagogical aspects and conditions // *Research transformation of pedagogical education: traditions as a basis for innovation* [Electronic resource]: collection of scientific papers of the X International Forum on Teacher Education IFTE-2024 (Kazan, May 29–31, 2024). – Electronic text data – Kazan: Kazan University Press, 2024. – Part I. – 700 p.
9. Selevko G.K. *Modern educational technologies: a textbook* / G.K. Selevko. Moscow: Narodnoe obrazovanie, 1998. 256 p.
10. Frumin, I.D. Difficulties of transition: why innovations don't take root in school? / I.D. Frumin, K.A. Barannikov // *Questions of education*. – 2018. – No. 1. – Pp. 64–81.
11. Chepel, T.L. *Differentiation of Learning in High School: Models and Technologies* / T.L. Chepel // *People's Education*. – 2017. – No. 6. – Pp. 122–128.
12. Shaikhelislamov R. F. et al. A differentiated-level approach to designing a lesson on developing functional literacy. *Collection of Scientific Papers of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation* (November 27–28, 2023)

Моделирование процесса формирования цифровых компетенций студентов бакалавриата экономических направлений подготовки в аграрном вузе

Козлова Лариса Алексеевна,

кандидат экономических наук, доцент, ФГБОУ ВО Вятский ГАТУ

E-mail: lory30@mail.ru

Плотникова Светлана Николаевна,

старший преподаватель ФГБОУ ВО Вятский ГАТУ, аспирант ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева

E-mail: snp2404@mail.ru

В статье рассмотрена последовательность моделирования процесса формирования цифровых компетенций у студентов экономических направлений подготовки в аграрном вузе. При разработке модели учитывались подходы: модульный, междисциплинарности, практической направленности, личностно-деятельностный. При этом в модели формирования цифровых компетенций студентов бакалавриата экономических направлений подготовки в аграрном вузе выделены следующие компоненты: оценочно-результативный, процессуальный, содержательный, методологический, целевой.

Ключевые слова: цифровые компетенции, бакалавры экономики, педагогические условия, моделирование, подходы, дидактические условия

Российские и зарубежные ученые занимались и занимаются изучением вопроса формирования цифровых компетенций с помощью моделирования. И.О. Котлярова рассматривает моделирование как метод педагогического исследования, который позволяет изучать процесс или явление посредством выделения основных уровней и компонентов, установления связей между ними, описания их свойств [4].

Проблема исследования: какие подходы учитывать при разработке модели формирования цифровых компетенций бакалавров экономики.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально последовательность моделирования процесса формирования цифровых компетенций у студентов экономических направлений подготовки в аграрном вузе.

Объект исследования – моделирование процесса формирования цифровых компетенций у студентов бакалавриата экономических направлений подготовки в аграрном вузе.

Предмет исследования – модель формирования цифровых компетенций студентов бакалавриата экономических направлений подготовки в аграрном вузе.

Указанные цель исследования обуславливают необходимость решения следующих **задач исследования:**

- определить подходы при разработке модели формирования цифровых компетенций студентов бакалавриата экономических направлений подготовки в аграрном вузе;
- выделить компоненты модели формирования цифровых компетенций;
- осуществить аналитическую обработку данных придерживаясь модульного подхода.

При моделировании используют подходы: компетентностный, модульный, личностно-деятельностный, технологический [5, 10].

Формирование цифровых компетенций основывается в первую очередь на **компетентностном подходе**, разработчиками которого являются И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и другие [1, 13]. Изучением данного подхода продолжают активно заниматься и на современном этапе (М.В. Литвиненко, И.Б. Шмигирилова и др.) [7, 14].

Важную роль в образовательном процессе формирования цифровых компетенций играет **личностно-деятельностный подход**, основы которого отражены в исследованиях Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна А.А. Саламатова, Н.В. Сердюка, и других [9, 11]. Цифровая компетенция формируется в ходе активной деятельности обучающего, опираясь на его комплексные личностные характеристики, внутренние и внешние факторы (взаимность, позитивные ожидания, ситуация успеха, психо-эмоциональная поддержка), адаптивность функционирования личности (удовлетворенность, осознание своих возможностей).

При разработке содержания образовательного процесса по формированию цифровых компетенций следует придерживаться **модульного подхода**. В российской методике преподавания и дидактике высшей школы этот подход изучал П.И. Пидкасистый, который предлагал строить образовательный процесс как систему взаимосвязанных модулей, каждый из которых позволяет освоить определенный компонент образования, последовательное изучение данных модулей позволит обучающемуся сформировать цифровые компетенции [8]. В.Ф. Иконников, Н.Г. Токаревская., А.М. Седун и другие продолжают изучать особенности данного подхода в практике аграрных вузов [2].

Технологический подход предполагает активное использование достижений в сфере цифровых технологий (информационно-коммуникационных технологий, систем дистанционного обучения, проектной и исследовательской деятельности) в образовательном процессе, что позволит достигнуть высокого уровня цифровых компетенций обучающихся. Данному подходу в современных вузах посвящены работы, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, П.Я. Гальперин, М.В. Кларин, Е.С. Полат, Н.Г. Ферсман, О.К. Хайдарова О.К. и др. [8, 12].

К методологическим принципам формирования цифровых технологий мы можем отнести: принцип возрастания сложности, принцип включённого оценивания, принцип полимодальности, принцип междисциплинарности принцип практической направленности.

Принцип возрастания сложности заключается в последовательном увеличении сложности материала. Постепенный переход от более про-

стных заданий к сложным, от компетенций начального уровня к профессиональным позволяют обеспечить доступность и систематичность образовательного процесса, учет индивидуальных способностей, мотивацию и готовность обучающихся к более сложным задачам. Во время внеаудиторной, самостоятельной работы, при работе на многофункциональных образовательных платформах, в экосистемах работодателей обучающиеся самостоятельно могут выбирать последовательность изучения материала.

Принцип включенного оценивания предполагает включение оценивания в образовательный процесс. Современными образовательными информационными технологиями автоматические оценивают результаты работы студента, определяют уровень сформированности цифровой компетенции. При оценивании используются разнообразные инструменты диагностики: тесты, интерактивные задания, моделирование профессиональной деятельности, бизнес-игры, работа на виртуальных тренажерах. При работе в различных экосистемах работодателей обучающиеся имеют возможность получения независимой внешней, экспертной оценки в ходе обучения в вузе. Данный принцип направлен в первую очередь на повышение качества оценки уровня сформированности цифровых компетенций и мотивацию обучающихся.

Принцип полимодальности предлагает использовать все средства наглядности, которые обеспечивают современные цифровые технологии: текст, аудио, видео, презентации, средства дополненной реальности, компьютерную графику, сгенерированные изображения, средства визуализации, сенсорные игры, квесты. Современные цифровые инструменты расширяют традиционную наглядность, позволяя обучающимся задействовать все возможные способы восприятия с учетом их психо-педагогических особенностей.

Принцип междисциплинарности предполагает интегрированный подход к формированию цифровых компетенций, основанный на знаниях, умениях, навыках и опыте различных учебных дисциплин, что позволяет сформировать более универсальные компетенции обучающихся.

Принцип практической направленности предполагает формирование цифровых компетенций в условиях, близких к профессиональной деятельности, формирование в первую очередь профессиональных цифровых компетенций, что позволяет сформировать у обучающихся готовность к будущей профессиональной деятельности.

При моделировании процесса формирования цифровых компетенций студентов бакалавриата экономических направлений подготовки в аграрном вузе нами выделены следующие основные компоненты модели формирования цифровых компетенций:

1. Целевой компонент устанавливает цели обучения, развития и воспитания на уровнях образовательной программы, учебной дисциплины, учебного занятия для формирования у обучающихся аграрных вузов цифровых компетенций. Цели педагогического процесса обучения бакалавров экономики определяются ФГОС ВО и ОПОП.

При моделировании процесса формирования цифровых компетенций бакалавров экономических направлений в аграрном вузе основной дидактической целью является: развитие способностей и возможностей обучающихся решать профессиональные проблемы с использованием знаний, умения, навыков и опыта в сфере информации и информационных технологий.

2. Методологический компонент выделяет дидактические методологические подходы и принципы формирования цифровых компетенций бакалавров экономических направлений в аграрном вузе.

3. Содержательный компонент демонстрирует содержания обучения и деятельность обучающихся (бакалавры экономических направлений в аграрном вузе). Содержание обучения – это информационно-деятельностная модель педагогического процесса в сфере информации и информационных технологий. Содержание обучения определяется в первую очередь целями педагогического процесса.

Придерживаясь модульного подхода, мы выделяем три дидактических модуля, основываясь на принципах научности, новизны и целостности учебного материала, взаимосвязи дидактических единиц, их дискретности и независимости. Каждый модуль содержит теоретическую и практическую составляющие (таблица 1).

Данные компоненты определяют **дидактические условия** формирования цифровых компетенций бакалавров экономики аграрного вуза.

4. Процессуальный компонент определяет формы, средства, методы и этапы обучения, соответствующие целям и задачам формирования цифровых компетенций и формирует **организационно-педагогические условия** образовательного процесса вуза.

Формирование цифровых компетенций должно осуществляться последовательно, поэтапно. Нами были выделены **три этапа формирования цифровых компетенций** бакалавров экономики в аграрном вузе:

организационно-подготовительный, деятельностный (теоретический и практический) и аналитический. Организационно-подготовительный этап включает в себя создание благоприятных условий для успешного процесса формирования цифровых компетенций. Создание благоприятных условий образовательного процесса предполагает: исследование особенностей цифровых компетенций обучающихся в аграрном вузе, постановку целей и задач обучения, определение методов, форм и средств формирования компетенций, разработку планов учебного процесса, планирование оценки результатов, оценку исходного уровня сформированности цифровых компетенций у бакалавров экономики. На данном этапе происходит внедрение программно-технических средств, образовательных платформ и экосистем работодателей, интеграция современных информационных технологий в образовательный процесс.

Таблица 1. Характеристика дидактических модулей формирования цифровых компетенций бакалавры экономических направлений в аграрном вузе.

Дидактический модуль	Содержание
Информация, информационно-коммуникационные технологии	Знать особенности информации, информационных технологий и коммуникаций; основы цифровой экономики, проблемы информационного общества. Понимать принципы работы цифровых технологий. Уметь выбирать и использовать прикладные информационные технологии в профессиональной деятельности. Проявлять готовность к работе с информацией, информационными технологиями
Информационные системы в экономике и программирование	Знать теоретические особенности ИС в экономике АПК и принципы управления ими, основы разработки алгоритмов и приложений. Иметь практические навыки разработки оригинальных информационных продуктов. Проявлять готовность к работе в ИС в экономике АПК
Профессионал цифровой экономики	Знание профессиональный ИКТ и ИС в экономике АПК. Умение применять ИКТ и ИС при решении профессиональных задач; организовать непрерывную и безопасную бизнес-деятельность. Иметь опыт разработки собственных проектов (приложений), реализовывать траекторию саморазвития на основе современной экосистемы

Деятельностный этап предполагает сочетание теоретической подготовки и практических действий бакалавров экономики в сфере цифровых компетенций.

Теоретическая подготовка включает в себя изучение и закрепление различных теоретических знаний в сфере информации, цифровой экономики, информационных технологий и систем в экономике и управлении. Практическая подготовка предполагает получение умений, навыков и опыта использования современных информационных технологий и систем при решении профессиональных задач специалиста цифровой экономики.

Заключительный этап предусматривает оценку и анализ достижений бакалавров экономики (оценивание уровня сформированных цифровых компетенций у обучающихся, анализ их динамики), рефлексии и обратные связи, корректирование образовательного процесса формирования цифровых компетенций.

Приобретенные знания, навыки, умения, опыт и возможности студентов бакалавриата на всех этапах в дальнейшем будут реализованы в профессиональной среде, а затем входе профессиональной деятельности будут непрерывно развиваться путем повышения квалификации, переподготовки, саморазвития.

5. Оценочно-результативный компонент включает в себя критерии и уровни оценки цифровых компетенций бакалавров экономических специальностей в аграрном вузе [3, 6].

Кадровые условия реализации модели подразумевают кадровый потенциал вуза, обладающий сформированными универсальными цифровыми педагогическими компетенциями преподавателя аграрного вуза, наличие системы подготовки преподавателей для осуществления образовательного процесса в аграрном вузе, а также поддержание междисциплинарных связей при формировании цифровых компетенций у бакалавров экономики.

Предлагаемая нами модель отражает основные компоненты процесса формирования цифровых компетенций бакалавров экономических направлений в аграрном вузе, в рамках образовательного процесса подготовки будущих специалистов цифровой экономики. Данная модель не охватывает все способы достижения поставленной нами цели, является авторской разработкой и базируется на методологическом компоненте, включающем в себя методологические подходы и принципы.

Литература

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
2. Иконников, В.Ф. Модульный подход в изучении дисциплины «Информационные технологии и системы в логистике» на первой ступени высшего образования / В.Ф. Иконников, Н.Г. Токаревская, А.М. Седун // Математика, статистика и информационные технологии в экономике, управлении и образовании: сборник трудов IV Международной научно-практической конференции. Редакционная коллегия: А.А. Васильев (отв. редактор), В.М. Курганов, Д.И. Мамагулашвили, В.Б. Реут. – 2015. – С. 137–143.
3. Козлова, Л.А. Цифровые технологии экосистемы ФГБОУ ВО Вятский ГАТУ при подготовке бакалавров / Л.А. Козлова, С.Н. Плотникова // Цифровые технологии в науке, образовании и производстве: материалы Всероссийского научно-практического семинара. – Молодежный, 2022. – С. 34–39.
4. Козлова Л.А., Плотникова С.Н. Выявление уровня цифровых компетенций студентов бакалавриата экономического направления подготовки (на примере ФГБОУ ВО «Вятский ГАТУ») / Современное педагогическое образование. 2025. № 6. С. 210–214.
5. Кубрушко, П. Ф., Козленкова, Е. Н., Назарова, Л. И., Симан, А.С. Современные проблемы и перспективы развития профессионально- педагогического образования // Современное высшее образование: теория и практика: теория и практика: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2020. – С. 363–374.
6. Кубрушко, П.Ф. Подготовка кадров для агропромышленного комплекса в системе непрерывного профессионального образования / П.Ф. Кубрушко, М.В. Шингарева, Ю.А. Атапина // Агроинженерия. – 2022. – Т. 24. – № 4. – С. 58–63.
7. Литвиненко, М. В Подготовка специалиста в логике компетентного подхода: технология описания целей обучения подготовки специалиста в контексте компетентного подхода/ М. В Литвиненко // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2007. – № 6. – С. 52–53.
8. Пидкасистый, П.И. Требования, предъявляемые к обучающимся в вузах / П.И. Пидкасистый // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 47–52.
9. Педагогическая психология Атаханов Р., Бобкова М.Г., Ушакова В.В., Выготский Л.С., Рубинштейн С.Л., Леонтьев А.Н., Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б., Давыдов В.В., Репкин В.В., Матюшкин А.М., Ильясов И.И., Лингарт Й., Маркова А.К., Чистякова Г.Д., Талызина Н.Ф., Левитов Н.Д., Митина Л.М. хрестоматия: учебное пособие для студентов специальностей «Психология» и «Педагогика и психология» / Тюмень, 2009.
10. Плотникова С.Н. Характеристика подходов к формированию цифровых компетенций у бакалавров экономики // Цифровая экономика и управление знаниями: проблемы и перспективы развития: сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции. – 2022. – С. 69–71
11. Саламатов, А.А. Методологические подходы в педагогических исследованиях: личностно-деятельностный подход / А.А. Саламатов // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. – 2014. – № 2 (15). – С. 55–62
12. Ферсман, Н.Г. Об актуальности технологического подхода к обучению в системе высшего профессионального образования / Н.Г. Ферсман // Вопросы методики преподавания в ВУЗе: сборник
13. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] – Интернет-журнал «Эйдос». Режим доступа: www.eidos.ru/journal/2005/1212.html (дата обращения 20.06.2025)
14. Шмигирилова, И.Б. Компетентностный подход в системе образовательных подходов и технологий / И.Б. Шмигирилова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 3 – (10). – С. 260–266.

MODELING THE PROCESS OF DEVELOPING DIGITAL COMPETENCIES IN UNDERGRADUATE STUDENTS MAJORING IN ECONOMICS AT AN AGRICULTURAL UNIVERSITY

Kozlova L.A., Plotnikova S.N.

FDBEI HE Vyatka SATU, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Russian State Agrarian University – Moscow Agricultural Academy named after K.A. Timiryazev

The article considers the sequence of modeling the process of forming digital competencies in students majoring in economics at an agricultural university. When developing the model, the following approaches were taken into account: modular, interdisciplinary, practical, personal-activity-based. At the same time, the following components are highlighted in the model of forming digital competencies in undergraduate students majoring in economics at an agricultural university: evaluative-effective, procedural, substantive, methodological, and target-oriented.

Keywords: digital competencies, bachelors of economics, pedagogical conditions, modeling, approaches, didactic conditions

References

1. Zimnyaya, I.A. Key competencies as a result-target basis of the competence-based approach in education. Author's version. – М.: Research center for problems of quality of training of specialists, 2004. – 42 p.
2. Ikonnikov, V.F. Modular approach to studying the discipline "Information technologies and systems in logistics" at the first stage of higher education / V.F. Ikonnikov, N.G. Tokarevskaya, A.M. Sedun // Mathematics, statistics and information technologies in economics, management and education: collection of works of the IV International scientific-practical conference. Editorial board: A.A. Vasiliev (editor-in-chief), V.M. Kurganov, D.I. Mamagulashvili, V.B. Reut. – 2015. – P. 137–143.
3. Kozlova, L.A. Digital technologies of the ecosystem of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Vyatka State Agrarian University in the training of bachelors / L.A. Kozlova, S.N. Plotnikova // Digital technologies in science, education and production: materials of the All-Russian scientific and practical seminar. – Youth, 2022. – P. 34–39.
4. Kozlova, L.A., Plotnikova, S.N. Identification of the level of digital competencies of undergraduate students majoring in economics (using the example of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Vyatka State Technical University") / Modern pedagogical education. 2025. No. 6. Pp. 210–214.
5. Kubrushko, P. F., Kozlenkova, E. N., Nazarova, L. I., Siman, A.S. Modern problems and prospects for the development of professional and pedagogical education // Modern higher education: theory and practice: theory and practice: collective monograph / ed. A. Yu. Nagornova. – Ulyanovsk: Zebra, 2020. – P. 363–374.
6. Kubrushko, P.F. Training of personnel for the agro-industrial complex in the system of continuous professional education / P.F. Kubrushko, M.V. Shingareva, Yu.A. Atapina // Agroengineering. – 2022. – V. 24. – No. 4. – P. 58–63.
7. Litvinenko, M.V. Training a specialist in the logic of the competence-based approach: technology for describing the goals of training a specialist in the context of the competence-based approach / M.V. Litvinenko // Standards and monitoring in education. – 2007. – No. 6. – P. 52–53.
8. Pidkasty, P.I. Requirements for students in universities / P.I. Pidkasty // Pedagogogy. – 2005. – No. 3. – P. 47–52.
9. Educational psychology Atakhanov R., Bobkova M.G., Ushakova V.V., Vygot-sky L.S., Rubinshtein S.L., Leontiev A.N., Galperin P.Ya., Elkonin D.B., Davydov V.V., Repkin V.V., Matyushkin A.M., Ilyasov I.I., Lingart Y., Markova A.K., Chistyakova G.D., Talyzina N.F., Levitov N.D., Mitina L.M. Reader: textbook for students of the specialties "Psychology" and "Pedagogy and Psychology" / Tyumen, 2009.
10. Plotnikova S.N. Characteristics of approaches to the formation of digital competencies in bachelors of economics // Digital economy and knowledge management: problems and prospects of development: collection of scientific papers of the III International scientific and practical conference. – 2022. – P. 69–71
11. Salamatov, A.A. Methodological approaches in pedagogical research: personal-activity approach / A.A. Salamatov // Professional project: ideas, technologies, results. – 2014. – No. 2 (15). – P. 55–62
12. Fersman, N.G. On the relevance of the technological approach to training in the system of higher professional education / N.G. Fersman // Issues of teaching methods in the University: collection
13. Khutorskoy, A.V. Technology of designing key and subject competencies [Electronic resource] – Internet journal "Eidos". Access mode: www.eidos.ru/journal/2005/1212.html (date of access 20.06.2025)
14. Shmigirilova, I.B. Competence-based approach in the system of educational approaches and technologies / I.B. Shmigirilova // Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology. – 2012. – No. 3 – (10). – P. 260–266.

Концевич Галина Евгеньевна,

канд. социол. наук, доцент, филиал ГБОУ ВПО

«Ставропольский государственный педагогический институт»,
филиал СГПИ в г. Железноводске E-mail: galinakoncevich@rambler.ru.

Современные образовательные учреждения сталкиваются с множеством вызовов, начиная от необходимости адаптации учебных планов к требованиям времени и заканчивая игрой на опережение в использовании технологий, способствующих улучшению образовательного процесса.

В статье рассматриваются современные технологии виртуальной и дополненной реальности, а также искусственного интеллекта и анализа данных, и их применение в образовании и других отраслях. Описываются основные преимущества использования виртуальной реальности для создания иммерсивного учебного опыта, а также возможности дополненной реальности в повышении интереса к обучению через взаимодействие с цифровыми объектами. Также внимание уделяется роли искусственного интеллекта в персонализации образовательного процесса и автоматизации рутинных задач. Рассматриваются способы, которыми анализ данных помогает в оценке эффективности обучения и улучшении образовательных программ. Статья подчеркивает значимость этих технологий для создания более эффективных и адаптированных подходов к обучению и развитию в различных сферах.

Актуальность использования инновационных технологий в образовании также обусловлена изменением образовательных практик и потребностей современного общества. Современные студенты, часто называемые «цифровыми аборигенами», выросли в эпоху быстрых технологических изменений и привыкли получать информацию мгновенно. Это требует от образовательных учреждений пересмотра традиционных подходов к обучению, заменяя их на более интерактивные и увлекательные формы подачи материала. Использование технологий позволяет не только сделать процесс обучения более привлекательным, но и существенно улучшить его качество. Например, платформы для онлайн-курсов и вебинары открывают доступ к образовательным ресурсам для широкой аудитории, что в свою очередь содействует равному доступу к качественному образованию, независимо от места проживания студентов.

Ключевые слова: образование, технология, инновация, адаптация, преподаватель, метод, информация, мотивация, анализ данных, персонализированное обучение, образование, технологии обучения, автоматизация процессов, эффективность обучения, интерактивные технологии.

В современном мире стремительное развитие информационных и коммуникационных технологий значительно влияет на все сферы человеческой деятельности, и в первую очередь на систему образования. Образовательные учреждения, включая школы и ВУЗы, сталкиваются с необходимостью интеграции современных технологий в учебный процесс для повышения его эффективности и адаптации к потребностям учащихся.

В последние десятилетия инновационные технологии стали неотъемлемой частью образовательной экосистемы, играя ключевую роль в формировании новых подходов к обучению и воспитанию. Современные образовательные учреждения сталкиваются с множеством вызовов, начиная от необходимости адаптации учебных планов к требованиям времени и заканчивая игрой на опережение в использовании технологий, способствующих улучшению образовательного процесса.

Инновационные технологии, такие как электронное обучение, системы дистанционного образования, а также использование искусственного интеллекта и чат-ботов, становятся неотъемлемой частью образовательной среды, открывая новые горизонты для углубленного изучения и восприятия материала.

Инновационные технологии способствуют персонализации образовательного процесса. С помощью аналитических инструментов и систем управляемого обучения можно выявить индивидуальные потребности каждого студента, адаптируя материал под его уровень знаний и стиль обучения. Это создает условия для более глубокого освоения учебного материала и значительно повышает мотивацию учащихся. В условиях растущей конкуренции на рынке труда качественное образование становится важнейшим фактором, способствующим профессиональному росту и социальной мобильности.

Невозможно игнорировать и тот факт, что инновационные технологии могут улучшить взаимосвязь между преподавателями и студентами, способствуя более эффективному обмену информацией. [1] Инструменты, такие как электронные дневники, платформы для совместной работы и мессенджеры, позволяют значительно упростить процесс коммуникации, сделав его более своевременным и доступным. В итоге, использование инновационных технологий в образовании становится необходимостью для удовлетворения современных вызовов и потребностей общества, что подчеркивает важность и актуальность данной темы исследования. Именно поэтому изучение воздействия этих технологий на образовательный процесс имеет огромную значимость и требует глубокого анализа. [2]

Инновационные технологии в образовании охватывают широкий спектр инструментов и методов, включая в себя: электронное обучение, смешанные методы, виртуальную и дополненную реальность, образовательными платформами и аналитикой больших данных. Эти технологии не только облегчают доступ к знаниям, но и заметно меняют сам процесс обучения, делая его более интерактивным и адаптивным.

Рассмотрим и проанализируем инструменты инновационных технологий в образовании.

1. Электронное обучение (онлайн-курсы)

Электронное обучение (e-learning), ну или как у нас их принято ещё называть – онлайн курсы. Оно стало одним из самых значительных достижений в сфере образовательных технологий. Оно предоставляет доступ к образовательным ресурсам в любое время и в любом месте, что позволяет обучающимся учиться в своем собственном темпе. Платформы, такие как Coursera и edX, позволяют студентам получать знания от преподавателей ведущих университетов мира.

Согласно исследованию, проведенному в 2024 году, доля студентов, использующих электронное обучение, возросла на 50% в мире (World Bank, 2024) [3] Это свидетельствует о том, что электронные ресурсы становятся нормой, а не исключением в обучении.

Среди преимуществ электронного обучения стоит отметить:

– Студенты могут выбирать время для обучения, что особенно важно для работающих людей или тех, кто совмещает учебу с другими обязанностями.

– Ученики могут получить доступ к обширным библиотекам учебных материалов, включая видео-лекции, статьи и онлайн-тесты, что значительно обогащает их образовательный опыт. [4]

– Многие платформы предлагают интерактивные элементы, такие как форумы, обсуждения и вебинары, что способствует обмену знаниями и опытом между студентами и преподавателями.

– Современные системы электронного обучения могут адаптироваться под индивидуальные потребности и скорости обучения студентов, предоставляя персонализированные рекомендации и материалы.

Однако, несмотря на ряд преимуществ, электронное обучение сталкивается с некоторыми недостатками:

– Ученики могут ощущать недостаток взаимодействия с преподавателями и сверстниками, что может негативно сказаться на мотивации и эмоциях.

– Требования к самодисциплине: Учебный процесс требует от студентов высокой степени самоорганизации и дисциплины, что может быть проблемой для некоторых учащихся.

– Технические барьеры: Не все студенты имеют доступ к необходимым устройствам и интернету, что может ограничивать их возможности в освоении электронной формы обучения.

Вопросы связанные с качеством контента также важны. Не все электронные курсы обеспечивают высокий уровень педагогических стандартов, и поэтому важно внимательно выбирать учебные материалы на проверенных платформах.

В результате, электронное обучение представляет собой многообещающий подход к образованию, который продолжает развиваться и адаптироваться к современным требованиям и нуждам студентов.

Следующие несколько лет обещают быть ключевыми для дальнейшей интеграции технологий в образовательные процессы.

Многие организации и учреждения добились впечатляющих результатов благодаря внедрению электронного обучения. Например, компания IBM использовала электронные курсы для повышения квалификации своих сотрудников, что привело к значительному сокращению времени обучения и повышению производительности.

– Также ряд университетов, таких как MIT и Stanford, начали предлагать открытые курсы (MOOCs), которые позволили тысячам людей по всему миру получить доступ к непревзойденным образовательным ресурсам. Это значительно расширило их аудиторию и сделало процесс обучения более демократичным и доступным. [5]

Таким образом, электронное обучение не только предоставляет удобные возможности для студентов, но и совершенно изменяет ландшафт образовательной системы, делая его более адаптивным и ориентированным на потребности обучающихся.

2. Смешанные методы

Смешанные методы обучения (обычно называемые blended learning) представляют собой подход к образованию, который сочетает традиционные классные занятия с онлайн-обучением. Этот метод позволяет студентам пользоваться преимуществами обеих форматов, создавая более интерактивную и персонализированную образовательную среду.

Основные компоненты смешанного обучения:

– Традиционные занятия в классе, где обучающиеся могут получать знания от преподавателя, участвовать в обсуждениях, выполнять групповые задания и взаимодействовать с одноклассниками.

– Учащиеся используют цифровые платформы для доступа к учебным материалам, выполнения заданий, участия в форумах и онлайн-лекциях, что позволяет им учиться в удобном для них темпе.

Смешанные методы обучения имеют ряд преимуществ:

– Студенты могут выбирать, когда и как учиться, что помогает им лучше организовать свое время и учебный процесс.

– Комбинирование традиционных и онлайн-методов позволяет студентам глубже понять темы, так как они могут возвращаться к материалам в любое время.

– Учащиеся становятся более активными участниками своего обучения, что способствует развитию навыков самообразования и ответственности.

– Смешанное обучение позволяет использовать различные форматы представления информации – от видеоматериалов до интерактивных заданий, что помогает удовлетворить разные стили обучения.

Несмотря на явные преимущества, смешанное обучение также имеет свои недостатки:

– Необходимость в самодисциплине: Студенты должны иметь высокую степень саморегуляции, чтобы успешно совмещать разные форматы обучения.

– Технические сложности: Учащиеся могут сталкиваться с проблемами доступа к необходимым технологиям и интернет-ресурсам, что может ограничивать их возможности для полноценного участия в программе.

– Качество образовательного контента: Не все онлайн-курсы обладают высоким качеством, и выбор правильных ресурсов может быть сложной задачей.

Многие образовательные учреждения и компании активно внедряют смешанное обучение. Например, в некоторых университетах студенты на лекциях могут работать в группах, а затем продолжать совмест-

ное изучение материала в онлайн-формате. Это позволяет им не только улучшать понимание предмета, но и развивать командные навыки.

В качестве примера из бизнеса, компании, такие как AT&T, используют смешанное обучение для повышения квалификации своих сотрудников. Внедряя комбинацию онлайн-курсов и очных занятий, они добиваются более эффективного обучения и повышения уровня вовлеченности. [6]

Таким образом, смешанные методы обучения создают благоприятные условия для обогащения образовательного опыта, делая его более эффективным и доступным. Они открывают новые горизонты для учащихся и преподавателей, способствуя развитию инновационных подходов в обучении.

3. Виртуальная и дополненная реальность

Виртуальная реальность (VR) и дополненная реальность (AR) становятся все более популярными технологиями в образовании и различных отраслях. Эти технологии предлагают новые способы взаимодействия с информацией и окружением, создавая уникальные обучающие возможности.

Виртуальная реальность (VR) позволяет создать полностью искусственное окружение, куда пользователь может погрузиться с помощью специальных устройств (например, шлемов). [7] Эти технологии используют в таких областях, как:

– Образование: Студенты могут исследовать исторические места, проводить лабораторные эксперименты или обучаться в симулированных ситуациях, что значительно улучшает восприятие материала.

– Медицина: Виртуальная реальность используется для обучения врачей и медсестер через симуляции операций и процедур.

– Военное обучение: Военные используют VR для проведения тренировок, что позволяет им практиковать навыки без риска для жизни.

Дополненная реальность (AR), в свою очередь, накладывает цифровую информацию на реальные объекты, позволяя объединить физический и виртуальный миры. Примеры использования AR:

– Образовательные приложения: Студенты могут работать с 3D-моделями живых организмов, изучая анатомию или биологию, прямо в классе.

– Кросс-медийные проекты: AR позволяет создать интерактивные учебники и пособия, где пользователи могут взаимодействовать с дополнительным контентом.

4. Искусственный интеллект и анализ данных

Искусственный интеллект (AI) и анализ данных становятся важными инструментами в образовании и бизнесе, предоставляя новые возможности для персонализации и улучшения процессов. [8]

Искусственный интеллект используется для:

– Персонализированного обучения: AI анализирует данные о студентах и предлагает индивидуальные рекомендации по учебным материалам и стилям обучения, что позволяет каждому ученику учиться в своем темпе.

– Автоматизации процессов: Системы AI могут автоматизировать рутинные задачи, такие как проверка тестов и обработки данных, позволяя преподавателям сосредоточиться на более важных аспектах образовательного процесса.

– Создание интеллектуальных учебных систем: Эти системы предлагают адаптивное обучение, анализируя успехи и ошибки студента и подбирая соответствующий контент.

Анализ данных предоставляет мощные инструменты для:

– Оценки эффективности обучения: Учебные заведения могут собирать и анализировать данные о результатах студентов, что помогает выявлять проблемные области и улучшать учебные программы. [9]

– Прогнозирования успехов студентов: Данные позволяют предсказывать, какие студенты могут столкнуться с трудностями, и предлагать им дополнительную помощь.

– Оптимизации процессов в бизнесе: Компании используют анализ данных для улучшения качества услуг, повышения продаж и оценки потребности в обучении персонала.

Несмотря на многие преимущества, инновационные технологии также сталкиваются с рядом проблем. К числу основных можно отнести вопрос равного доступа к технологиям, необходимость в обучении преподавателей и проблемы с обеспечением качества контента. Кроме того, важно учитывать этические аспекты использования технологий и защиту данных учащихся.

Инновационные технологии будут продолжать трансформировать образование в будущем. По мере развития технологий можно ожидать появления более сложных и эффективных инструментов, которые способны значительно улучшить обучение.

Например, платформы на основе AI могут предложить даже более персонализированные подходы, включая адаптивные курсы, которые изменяются в реальном времени в зависимости от успехов студентов. Это обеспечит более высокий уровень вовлеченности и мотивации учащихся.

Инновационные технологии в образовании открывают широкие возможности для улучшения качества обучения и повышения доступности знаний. Важно продолжать исследовать и внедрять новые подходы, адаптируя их к потребностям и интересам учащихся. Учебные заведения должны быть готовы к этим изменениям, чтобы обеспечить лучшую подготовку и развитие будущих поколений. [10]

Сравнение традиционных методов обучения с инновационными подходами также выявляет ряд преимуществ, которые могут быть достигнуты при применении современных технологий. Области, такие как виртуальная реальность и аугментированная реальность, открывают новые возможности для погружения учащихся в учебный процесс и создания уникального опыта обучения. Эти возможности значительно увеличивают уровень вовлеченности студентов и стимулируют их интерес к предмету. [11] В итоге, обоснование актуальности использования инновационных технологий в образовании подтверждается их высоким потенциалом для улучшения качества обучения и соответствия требованиям современного общества.

Современные образовательные учреждения активно внедряют разнообразные инновационные технологии, способствующие улучшению качества и доступности обучения. В число таких технологий входят информационные и цифровые платформы, виртуальная и дополненная реальности, а также адаптивные системы обучения. Эти инструменты не только трансформируют подходы к образовательному процессу, но и создают новые возможности для взаимодействия между преподавателями и студентами.

Информационные и цифровые платформы, такие как Moodle, Google Classroom и Microsoft Teams, позволяют организовать образовательный процесс в режиме онлайн, предоставляя доступ к учебным материалам и ресурсам в любое время. Эти платформы обеспечивают создание интерактивных курсов, где студенты могут участвовать в обсуждениях, выполнять задания и проходить тесты. Плюсом является возможность системы мониторинга успеваемости учащихся, что позволяет преподавателям оперативно реагировать на возникающие трудности в процессе обучения. Важным аспектом является и доступность технологий; многие платформы предоставляют возможность бесплатного использования, что делает их узнаваемыми и доступными для широкой аудитории.

Виртуальная (VR) и дополненная реальность (AR) представляют собой наиболее интригующие инновации, которые находят все большее применение в образовательном процессе. Эти технологии позволяют создать погружающий опыт обучения, который трудно достичь с помощью традиционных методов. С помощью VR студенты могут изучать анатомию человека, находясь внутри виртуального тела, или путешествовать во времени, изучая исторические события из первых уст. AR, в свою очередь, добавляет цифровые элементы в реальный мир, например, через мобильные приложения, позволяя учащимся визуализировать сложные концепции прямо в учебных материалах. Эти подходы существенно улучшают усвоение материала и укрепляют понимание изучаемых тем. [12]

Адаптивные системы обучения, такие как Smart Sparrow и Knewton, обеспечивают индивидуализированный подход к образовательному процессу, учитывая уникальные потребности и темпы усвоения знаний каждого студента. Эти системы анализируют данные о деятельности учащегося, чтобы адаптировать учебные материалы и задания. Таким образом, обучающийся получает именно ту помощь и те ресурсы, которые необходимы для успешного освоения учебного материала. Преимущества адаптивного обучения наглядно демонстрируют его способность повышать уровень вовлеченности и мотивации студентов, уменьшая уровень стресса и повышая уверенность в собственных силах. [13]

Применение вышеназванных технологий в образовательном процессе значительно меняет традиционные подходы к обучению. Это обеспечивает не только гибкость, но и доступность, что особенно актуально в условиях современных вызовов, связанных с глобализацией и цифровизацией. Каждая из этих технологий предлагает свои уникальные преимущества и может быть эффективно интегрирована в различные образовательные практики, что делает изучение данного направления актуальным и требующим дальнейшего исследования.

В последние годы наблюдается значительное повышение интереса к инновационным технологиям в сфере образования, благодаря их потенциальному влиянию на качество учебного процесса. Применение цифровых инструментов и методов, таких как онлайн-курсы, блочные образовательные программы и адаптивные системы обучения, положительно сказывается на мотивации студентов и их академических результатах. Важно рассмотреть, как именно инновационные технологии влияют на образовательную среду и как они будут развиваться в будущем.

Исследования показывают, что применение цифровых платформ способствует не только улучшению усвоения материала, но и повыше-

нию вовлеченности студентов в процесс обучения. Благодаря использованию интерактивных элементов, таких как видеолекции, викторины и форумы для обсуждений, студенты становятся более активными участниками образовательного процесса. Эти инструменты позволяют создать более дружелюбную и поддерживающую атмосферу на занятиях, что ведет к увеличению мотивации к обучению. Например, использование геймификации в обучении, когда элементы игр внедряются в учебный процесс, обеспечивает дополнительный стимул к учебной деятельности и способствует лучшему усвоению знаний. [14]

Кроме того, адаптивные системы обучения, которые учитывают индивидуальные особенности каждого студента, предоставляют уникальную возможность персонализировать подход к обучению. Такие системы анализируют данные о прогрессе учащихся и вовремя подстраивают содержание курсов под их нужды. Это позволяет не только уменьшить уровень стресса, но и повысить уверенность студентов в своих способностях, что, в свою очередь, также отражается на их учебных результатах. Более того, использование технологий позволяет снизить количество студентов, которые испытывают трудности в обучении, благодаря своевременной коррекции образовательного процесса. [15]

Несмотря на многогранные преимущества, внедрение инновационных технологий также ставит перед образовательными учреждениями ряд вызовов. Одним из таких вызовов является необходимость подготовки преподавателей к работе с новыми инструментами и платформами. Педагоги должны не только понять, как корректно использовать эти ресурсы, но и быть способны интегрировать их в свою преподавательскую практику. Эффективная подготовка учителей к использованию цифровых технологий является ключевым фактором успешной реализации инновационных подходов в образовании.

Перспективы развития цифровых технологий в образовании выглядят многообещающе. Увеличение доступности интернета, стремительное развитие навыков цифровой грамотности среди учащихся и преподавателей, а также внедрение новых инструментальных решений открывают дополнительные возможности для образовательного процесса. Ожидается, что в будущем использование искусственного интеллекта, машинного обучения и других технологий станет нормой, что позволит еще более эффективно настраивать образовательный процесс под индивидуальные нужды студентов. Таким образом, влияние инновационных технологий на качество образования становится не только заметным, но и критически важным элементом для его развития.

В ходе проведенного исследования была осуществлена глубокая аналитика внедрения инновационных технологий в образовательный процесс, что позволило выделить несколько ключевых выводов относительно их роли и влияния на качество образования. Результаты показали, что интеграция современных цифровых инструментов в обучение значительно улучшает усвоение материала, способствует росту мотивации студентов и повышает их общий уровень удовлетворенности образовательным процессом.

Первым и наиболее важным выводом является то, что инновационные технологии помогают трансформировать традиционные методы обучения, делая их более интерактивными и доступными. Платформы для дистанционного обучения, такие как MOOCs (массовые открытые онлайн-курсы), позволяют студентам обучаться в удобном для себя темпе и совмещать учебу с другими аспектами жизни. Это, в свою очередь, создает более гибкую образовательную среду, соответствующую современным требованиям. [16]

Вторым значимым аспектом является положительное влияние на мотивацию и вовлеченность студентов. Системы, использующие элементы геймификации, адаптивные технологии и мультимедийные инструменты, создают более привлекательный учебный контент, что делает процесс обучения более увлекательным. Учащиеся становятся более активными и заинтересованными в результате, что, как правило, приводит к улучшению академических показателей. Исследования показывают, что студенты, обучающиеся с использованием данных технологий, зачастую демонстрируют более высокие результаты по сравнению с теми, кто обучается традиционными методами. [17]

Тем не менее, несмотря на все положительные результаты, встречаются и определенные ограничения, такие как необходимость в дополнительной подготовке преподавателей и организации инфраструктуры для эффективного внедрения технологий. Образовательные учреждения сталкиваются с вызовами, связанными с финансированием, техническим обслуживанием и обеспечением доступности ресурсов для всех участников образовательного процесса. Важно отметить, что успешное внедрение инновационных технологий требует комплексного подхода, включающего как технические, так и педагогические аспекты. [18]

На основании полученных данных можно утверждать, что использование инновационных технологий является важным шагом к повышению качества образования и соответствует современным требова-

ниям общества. В то же время, дальнейшие исследования должны сосредоточиться на разработке методов повышения цифровых компетенций у преподавателей, а также на анализе долгосрочных эффектов от внедрения новых технологий. Кроме того, следует обратить внимание на воздействия новых технологий на различные группы учащихся и искать решения, обеспечивающие равные возможности для всех.

Таким образом, внедрение инновационных технологий в образование открывает новые горизонты для улучшения качества обучения и формирования готовых к вызовам современного мира специалистов. Однако для обеспечения устойчивого и эффективного развития образовательной системы необходимо продолжать изучение и оценку влияния этих технологий, чтобы наилучшим образом интегрировать их в учебный процесс.

Литература

1. Potmenskaya E.V., Mychko E.I., Serykh A.B., Mazanova S.E. Technosphere of the university: an environment for the teacher's information culture development // Samara Journal of Science. – 2022. – Т. 11. – № 3. – С. 315–322.
2. Технологии оценивания результатов образовательного процесса в вузе в контексте компетентностного подхода / под ред. А.А. Орлова. – 2-е изд., стер. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2025. – 127 с.
3. Колядин А.П. История экономической мысли. – Пятигорск: ПГУ, 2025. – 126 с.
4. Joshi B.M., Koirala P. Enhancing Economics Education Through Digital Resources and Online Learning // Pragyaratna प्रज्ञारत्न. – 2023. – Vol. 5. – No.1. – P. 183–195.
5. Смирнова К.А. Дистанционное обучение: возможности и ограничения // Вестник науки. – 2023. – Т. 4. – № 6 (63). – С. 393–398.
6. Науки о человеке / Отв. ред. И.М. Савельева, А.Н. Дмитриев. – Москва: НИУ ВШЭ, 2025. – 651 с.
7. Семёко Г.В. Внедрение искусственного интеллекта в России: проблемы и пути их решения // Экономические и социальные проблемы России. – 2024. – № 1. – С. 70–98.
8. Основные профессиональные образовательные программы / Пятигорский государственный университет [Электронный ресурс]. – URL: <https://pgu.ru/sveden/education/opop2/> (дата обращения: 10.10.2024).
9. О направлении методических рекомендаций по подготовке педагогических кадров: Письмо Минобрнауки России от 15.11.2023 № МН-5/203212 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.coal.sbras.ru/wp-content/uploads/2024/05/Письмо-Минобрнауки-России-от-15.11.2023-№-МН-5203212_О-направлении-метод.-рек.-по-подготовке-педагогических-кадров.pdf (дата обращения: 10.10.2025).
10. Омарбекова Н.К. Методические и организационные требования к созданию электронных учебных курсов в условиях реализации дистанционных образовательных технологий // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2024. – № 4. – С. 139–148.
11. Gartner S. How Moodle is driven by user and community feedback / April 1, 2025 [Электронный ресурс]. – URL: <https://opensource.com/life/15/4/how-moodle-manages-community-feedback> (дата обращения: 10.10.2025).
12. Gorbunov A.P., Gorbunova N.N., Efimova E.V., Kilinkarova S.G. The model of the formation and implementation of the creative and innovative potential of the Russian system of higher education // International Journal of Economics and Financial Issues. – 2024. – Т. 6. – No. 1. – P. 139–146.
13. Воробьев Г.А., Павленко И.И. Информатизация и инновации в университете / В сб.: Университетские чтения – 2023. – Пятигорск: ПГУ, 2023. – С. 124–129.
14. Пол А. Самуэльсон, Вильям Д. Нордхаус. Геймификация: Пер. с англ. – Москва: «БИНОМ», «Лаборатория Базовых Знаний», 2023. – 800 с.
15. Прохорова А.А. Обучение медиации студентов технического вуза с использованием мультязычных цифровых ресурсов / А.А. Прохорова, О.В., О.В. Сергеева, И.А. Якина // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2023. – № 2. – С. 72–86.
16. Толстых, О.М. Применение дополненной реальности в обучении / О.М. Толстых // Горизонты образования: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. – Омск, 2025. – С. 388–390.
17. Shevchenko I.V., Degtyarev V.A., Kilinkarova S.G., Tatarkulova R.A., Koliyeva A.E. Human capital as one of the priorities of public administration of regional socio-economic systems / В сб.: Business 4.0 as a Subject of the Digital Economy. – Cham, 2023. – P. 153–157.
18. Корнилова М.В., Коваль Т.С. Информационная культура педагога // Ползуновский вестник. – 2006. – № 3–2. – С. 125–126.

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Kontsevich G.E.

Stavropol State Pedagogical Institute (Zheleznovodsk branch campus)

Modern educational institutions face many challenges, ranging from the need to adapt curricula to the demands of the time and ending with the game of being ahead of the curve in using technologies that help improve the educational process.

The article discusses modern technologies of virtual and augmented reality, as well as artificial intelligence and data analysis, and their application in education and other industries. The main advantages of using virtual reality to create an immersive learning experience are described, as well as the possibilities of augmented reality in increasing interest in learning through interaction with digital objects. Attention is also paid to the role of artificial intelligence in personalizing the educational process and automating routine tasks. The article examines the ways in which data analysis helps in evaluating the effectiveness of training and improving educational programs. The article highlights the importance of these technologies for creating more effective and adapted approaches to learning and development in various fields.

The relevance of using innovative technologies in education is also conditioned by changing educational practices and the needs of modern society. Today's students, often referred to as "digital natives," grew up in an era of rapid technological change and are accustomed to receiving information instantly. This requires educational institutions to review traditional approaches to learning, replacing them with more interactive and engaging forms of presentation. The use of technology allows not only to make the learning process more attractive, but also to significantly improve its quality. For example, online course platforms and webinars provide access to educational resources for a wide audience, which in turn promotes equal access to quality education, regardless of where students live.

Keywords: education, technology, innovation, adaptation, teacher, method, information, motivation, data analysis, personalized learning, education, learning technologies, automation of processes, learning effectiveness, interactive technologies.

References

1. Potmenskaya E.V., Mychko E.I., Serykh A.B., Mazanova S.E. Technosphere of the university: an environment for the teacher's information culture development. Samara Journal of Science, 2022, Vol.11, No. 3, Pp. 315–322.
2. Tekhnologii otsenivaniia rezul'tatov obrazovatel'nogo protsessa v vuze v kontekste kompetentnostnogo podkhoda [Technologies for assessing the results of the educational process in higher education in the context of the competence approach] / A.A. Orlova. – Moscow; Berlin: Direkt-Media, 2025, 127 p.
3. Koliadin A.P. Istoriia ekonomicheskoi mysli [History of economic thought]. – Piatigorsk: PGU, 2025, 126 p.
4. Joshi B.M., Koirala P. Enhancing Economics Education Through Digital Resources and Online Learning. Pragyaratna प्रज्ञारत्न, 2023, Vol. 5, No. 1, pp.183–195.
5. Smirnova K.A. Distsantsionnoe obuchenie: vozmozhnosti i ogranicheniia [Distance learning: opportunities and limitations]. Vestnik nauki. 2023, Vol.4, No. 6 (63), Pp. 393–398.
6. Nauki o cheloveke [Human sciences] / I.M. Savel'eva, A.N. Dmitriev. – Moscow: NIU VShE, 2025, 651 p.
7. Semeko G.V. Introduction of artificial intelligence v Rossii: problemy i puti ikh resheniia [Introduction of artificial intelligence in Russia: Problems and Solutions] // Ekonomicheskie i sotsial'nye problemy Rossii, 2024, no.1, Pp. 70–98.
8. Osnovnye professional'nye obrazovatel'nye programmy [Basic professional educational programs] / Piatigorskii gosudarstvennyi universitet. Available at: <https://pgu.ru/sveden/education/opop2/> (accessed 10.10.2024).
9. O napravlenii metodicheskikh rekomendatsii po podgotovke pedagogicheskikh kadrov [On sending methodological recommendations on training of pedagogical staff]: Pis'mo Minobrnauki Rossii ot 15.11.2023 № MN-5/203212. Available at: http://www.coal.sbras.ru/wp-content/uploads/2024/05/Pis'mo-Minobrnauki-Rossii-ot-15.11.2023-№-MN-5203212_O-napravlenii-metod.-rek.-po-podgotovke-pedagogicheskikh-kadrov.pdf (accessed 10.10.2025).
10. Omarbekova N.K. Metodicheskie i organizatsionnye trebovaniia k sozdaniu elektronnykh uchebnykh kursov v usloviakh realizatsii distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologii [Methodological and organizational creation requirements for electronic training courses in the context of distance learning technologies]. Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniia, 2024, no.4, Pp. 139–148.
11. Gartner S. How Moodle is driven by user and community feedback / April 1, 2025. Available at: <https://opensource.com/life/15/4/how-moodle-manages-community-feedback> (accessed 10.10.2025).
12. Gorbunov A.P., Gorbunova N.N., Efimova E.V., Kilinkarova S.G. The model of the formation and implementation of the creative and innovative potential of the Russian system of higher education. International Journal of Economics and Financial Issues, 2024, T.6, No.1, P. 139–146.
13. Vorob'ev G.A., Pavlenko I.I. Informatizatsiia i innovatsii v universitete [Informatization and innovation at the university]. Universitetskii chteniia – 2023, Piatigorsk: PGU, 2023, P. 124–129.
14. Pol A. Samuel'son, Vil'iam D. Nordkhaus. Gamifikatsiia [Gamification]. – Moscow: „BINOM“, „Laboratoriia Bazovykh Znanii“, 2023, 800 p.
15. Prokhorova A.A., Sergeeva O.V., Iamkina I.A. Obuchenie mediatsii studentov tekhnicheskogo vuza s ispol'zovaniem mult'iaazychnykh tsifrovnykh resursov [Teaching mediation to students of a technical university by means of multilingual digital resources]. PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin, 2023, iss. 2, Pp. 72–86.
16. Tolstykh O.M. Primenenie dopolnennoi real'nosti v obuchenii [Using augmented reality in teaching]. Gorizonty obrazovaniia. Proc. IV Int. Conf. Omsk, 2025, Pp. 388–390.
17. Shevchenko I.V., Degtyarev V.A., Kilinkarova S.G., Tatarkulova R.A., Koliyeva A.E. Human capital as one of the priorities of public administration of regional socio-economic systems // Business 4.0 as a Subject of the Digital Economy. Cham, 2023, P. 153–157.
18. Kornilova M.V., Koval' T.S. Informatsionnaia kul'tura pedagoga [Information culture of the teacher]. Polzunovskii vestnik, 2006, No. 3–2, pp.125–126.

Педагогические условия формирования цифровых компетенций бакалавров экономических направлений подготовки в аграрном вузе

Козлова Лариса Алексеевна,

кандидат экономических наук, доцент, ФГБОУ ВО Вятский ГАТУ

E-mail: lory30@mail.ru

Плотникова Светлана Николаевна,

старший преподаватель ФГБОУ ВО Вятский ГАТУ, аспирант ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева

E-mail: snp2404@mail.ru

В статье рассмотрены педагогические условия формирования цифровых компетенций бакалавров экономических направлений подготовки в аграрном. Формирование цифровых компетенций бакалавров экономических направлений в аграрном вузе осуществляется в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО). Оптимизация образовательного процесса требует определенных педагогических условий. Выделяют следующие педагогические условия: организационно педагогические; психолого-педагогические; дидактические и кадровые условия. Для повышения эффективности формирования цифровых компетенций бакалавров экономических направлений в аграрном вузе основными педагогическими условиями являются использование в образовательном процессе современных информационно-коммуникационных технологий, в том числе многофункциональных образовательных платформ; формирования профессиональных цифровых компетенций на базе экосистем работодателей; разработка междисциплинарных связей при формировании цифровых компетенций, формирование универсальных цифровых компетенций преподавателя вуза.

Ключевые слова: цифровые компетенции, бакалавры экономики, педагогические условия, информационные технологии, многофункциональные образовательные платформы

Введение

Педагогические условия формирования цифровых компетенций основываются на нормативных актах: Конституция Российской Федерации, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 г.», Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации», Федеральные государственные образовательные стандарты, Профессиональные стандарты.

Формирование цифровых компетенций бакалавров экономических направлений в аграрном вузе осуществляется в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО) 38.03.01 Экономика. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования представляют собой совокупность требований, обязательных при реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования.

Основная часть

В стандарте нет напрямую таких цифровых компетенций как информационно-коммуникационные, технологические, инновационные, саморазвития и информационной безопасности. В ФГОС 38.03.01 Экономика 3++, определены универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, отдельные компоненты которых являются составляющими цифровых компетенций будущего специалиста цифровой экономики. При этом определений профессиональных компетенций нет, они характеризуются каждым учебным заведением самостоятельно на основе профессиональных стандартов.

Нами сопоставлены выделенные ранее цифровые компетенции с компетенциями ФГОС 3++ (таблица 1).

Таблица 1. Соотношение цифровых компетенций с компетенциями ФГОС 3++

Цифровая компетенция бакалавров цифровой экономики	Компетенция ФГОС 3++
информационно-коммуникационная	УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач
	УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде
	УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)
	ОПК-2. Способен осуществлять сбор, обработку и статистический анализ данных, необходимых для решения поставленных экономических задач;
технологическая	ОПК-5. Способен использовать современные информационные технологии и программные средства при решении профессиональных задач
	ОПК-6. Способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности
инновационная	УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений
	ОПК-4. Способен предлагать экономически и финансово обоснованные организационно-управленческие решения в профессиональной деятельности
саморазвития	УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни
информационной безопасности	УК-10. Способен принимать обоснованные экономические решения в различных областях жизнедеятельности

Противоречия между растущими требованиями цифровой экономики, активным развитием цифровых технологий АПК и недостаточно высоким уровнем цифровых компетенций будущего специалиста АПК ставят проблему оптимизации процесса формирования цифровых компетенций у бакалавров экономики в аграрном вузе. Оптимизация образовательного процесса требует определенных педагогических условий. Проблемами исследования педагогических условий занимались П.Ф. Кубрушко, Д.А. Ушакова, Л.С. Расчетов, Н.Н. Махмудова А.С. Члышева и другие [5].

Е.И. Еременко, З.Г. Рязанова, Н.В. Муравьева, М.Ф. Хакимова изучают педагогические условия образовательного процесса вуза в учете происходящих процессов цифровой трансформации. И.В. Мирошник, М.Д. Рахманова, Е.В. Евграфова провели анализ педагогических условий профессиональной подготовки студентов вуза [8].

Авторы понимают педагогические условия как совокупность каких-либо компонентов, позволяющих повысить эффективность образовательного процесса. Они выделяют следующие педагогические условия: – Организационно-педагогические условия (М.Ф. Хакимова, Е.И. Еременко, Л.С. Расчетов и др.) – совокупность каких-либо возможностей, обеспечивающая успешное решение образовательных задач. В современных условиях цифровизации авторы к ним относят цифровые средства обучения, современные формы обучения, например дистанционное обучение (Сыдыкова Т.М.), технологии саморазвития (Плеужанова Г.К.). Важным организационно-педагогическими условиями формирования цифровых компетенций обучающихся по мнению авторов являются ресурсное обеспечение образовательного процесса вуза: наличие различных ЭВМ, специализированного и мультимедийного оборудования, доступ к сети Интернет, цифровые технологии, образовательные цифровые ресурсы, многофункциональные образовательные платформы и т.д. [9, 10]

– Психолого-педагогические условия (С.А. Юнель, С.О. Велиева и др) – это условия для обеспечения определенных педагогических мер воздействия на развитие личности субъектов или педагогического объектов процесса, влекущее повышение эффективности образовательного процесса в целом. К ним относят поддержку мотивации и активности обучающихся, учет их психо-педагогических особенностей

– Дидактические условия (М.В. Кручинин, К.Р. Овчинникова, Н.Г. Семенова, И.Х. Абашева и др.) – это определенным образом отобранные, выстроенные и использованные направления целей обучения, элементы содержания, методы (приемы) и организационные формы обучения с учетом принципов оптимизации образовательного процесса. К ним, например можно отнести дидактическое проектирование образовательного процесса, цифровую дидактику [6].

– Кадровые условия (кадровый потенциал) – совокупность факторов, связанных с профессорско-преподавательским составом вуза, влияющих на качество формирования цифровых компетенций. Изучением кадровых условий вуза занимались Е.В. Спасенкова, А.В. Кирилов, Т.И. Руднева, Г.К. Байжанова, Е.Е. Блинова и другие. Авторы подчеркивают необходимость обновления, развития, подготовки и переподготовки кадров в условиях цифровой трансформации образования.

Подготовка кадров в новых условиях требует формирования цифровых педагогических компетенций, данными вопросами занимались П.Ф. Кубрушко, Л.И. Назарарова, В.П. Зайцева, Т.Б. Павлова, Е.А. Супрунова, О.А. Беляева, М.В. Носкова, А.А. Шумейко, О.А. Булаченко, М.Б. Лебедева, Е.Б. Степанова. Они рассматривают цифровые компетенции преподавателя как важнейшее условие формирования цифровых компетенций обучающихся [7].

М.В. Вотинцева, О.И. Дранюк, Е.С. Мелехина, А.Н. Нежелской, Е.В. Первозова, Е.В. Перехожева, В.А. Шершнева, Т.В. Прохорова, О.Г. Наталевич, А.А. Суходова изучают особенности реализации междисциплинарных связей в вузе. Данные авторы рассматривают междисциплинарные связи как важное условие формирования универсальных и профессиональных компетенций обучающихся.

С нашей точки зрения к педагогическим условиям формирования цифровых компетенций следует отнести совокупность различных факторов, использование которых позволяет усовершенствовать образовательный процесс вуза и повысить уровень формируемых цифровых компетенций обучающихся [3, 4].

Из всех перечисленных педагогических условий формирования цифровых компетенций бакалавров экономических направлений подготовки в аграрном вузе, по нашему мнению, являются педагогические условия, которые основываются на:

- использовании в образовательном процессе современных информационно-коммуникационных технологий, в том числе многофункциональных образовательных платформ;
- формировании профессиональных цифровых компетенций на базе экосистем работодателей;

– разработке междисциплинарных связей при формировании цифровых компетенций, формировании универсальных цифровых педагогических компетенций преподавателей.

Современные научные педагогические исследования показывают, что использование информационных технологий в образовании является обязательным педагогическим условием формирования цифровых компетенций в аграрном вузе. Информационные технологии используемые в образовательном процессе классифицируют (рис. 1).



Рис. 1. Классификация информационных технологий

При классификации информационных технологий традиционно выделяют обеспечивающие и функциональные технологии. Обеспечивающие информационные технологии подразделяются по типу обрабатываемой информации и выполняемым с ней технологическим операциям, а функциональные информационные технологии – по поддерживаемым функциям в образовательном процессе. Целесообразно выделить следующие обеспечивающие информационные технологии, которые активно используются в образовательной деятельности образовательного учреждения как преподавателями, так и студентами. В современной педагогической практике выделяют следующие типы обрабатываемой информации: текстовые документы, электронные таблицы, базы данных, графика и медиа-данные, сетевые ресурсы и услуги, знания и базы знаний. Исходя из этого соответственно выделяются: информационные технологии по обработке текста, табличные процессоры, системы управления базами данных, графические редакторы, мультимедийные технологии, сетевые технологии и интеллектуальные информационные технологии.

Наиболее востребованными при формировании цифровых компетенций с нашей точки зрения традиционно являются текстовые редакторы, электронные таблицы, электронные презентации, графические редакторы и технологии гипертекста. На их основе строится традиционное обучение с использованием современных компьютеров и смартфонов. Развитие современных мультимедийных средств позволило активно внедрять мультимедийные информационные технологии в образовательный процесс формирования цифровых компетенций. Важную роль при подготовке аграрных специалистов играют современные телекоммуникации и сетевые информационные технологии. Сетевые информационные технологии обеспечивают обучающимся экономических направлений аграрных вузов доступ к открытым образовательным ресурсам, а также к различным образовательным сетевым сервисам и услугам [1, 2].

Перспективным и наиболее актуальным направлением развития образовательных информационных технологий являются современные интеллектуальные технологии. Под интеллектуальными технологиями в АПК понимают технологии, позволяющие имитировать когнитивные функции специалиста экономики данных. Студенты аграрных вузов должны уметь использовать искусственный интеллект для решения рутинных операций и задач в своей профессиональной деятельности. Наиболее востребован в образовательном процессе адаптивный искусственный интеллект. Адаптивные образовательные информационные технологии способны обучать каждого студента по индивидуальной траектории, с учетом его психофизических особенностей и возможностей.

Функциональные образовательные информационные технологии дифференцируются по поддерживаемым функциям в образовательном процессе аграрного вуза. Нами выделены следующие основные функции образовательного процесса формирования цифровых компетенций: формирование образовательных ресурсов, предоставление образовательных ресурсов обучающимся, отработка практических умений и навыков, оценивание качества усвоения теоретиче-

ских и практических образовательных материалов, информационно-коммуникационное взаимодействие участников образовательного процесса, рефлексия учебной деятельности и обратная связь.

На современном этапе выделяют монофункциональные и многофункциональные образовательные информационные технологии, в зависимости от состава поддерживаемых ими функций образовательного процесса.

Многофункциональные образовательные информационные технологии в настоящее время чаще всего называются образовательными платформами. В них преподаватели размещают в любой форме образовательные материалы; обучающие получают доступ к ним, отрабатывают практические навыки на учебных тренажерах платформы, выполняют контрольные задания и предоставляют их для проверки. Платформа позволяет проводить преподавателям оценку результатов обучения, формировать ведомости и сводные отчеты по результатам учебной деятельности.

Мономодульные технологии могут принимать различные формы и выполнять различные функции в процессе обучения. Например, в учебной деятельности активно используя учебные тренажеры и профессиональные компьютерные программы по формированию практических навыков студентов. Для реализации коммуникационных целей и общения используются электронная почта, сетевые мессенджеры, учебные чаты и форумы. К мномодульным технологиям также можно отнести учебные сайты и электронные библиотеки.

Современные образовательные информационные технологии могут использоваться при различных формах обучения: индивидуальных, групповых, командных, формальных и неформальных, теоретических и практических. Они поддерживают работу с различными форматами данных и различными техническими устройствами.

Использование современных информационных технологий в образовательном процессе является одним из важнейших педагогических условий формирования цифровых компетенций на высоком профессиональном уровне.

Экосистема работодателя

Под экосистемой работодателей понимают совокупность условий и факторов, формирующих внутреннюю среду организации, эффективно влияющую на ее бизнес-деятельность. В условиях нашего исследования мы будем понимать, что этот современный подход отражает процесс взаимодействия между обучающимися (будущими специалистами) и их работодателями. Данная экосистема предлагает технологии и инструменты коммуникаций, специализированные технологии обучения, социальные аспекты безопасности профессиональной деятельности, позволяет совершенствовать технологии и методы работы специалистов цифровой экономики. Целью данной экосистемы при взаимодействии с вузом является привлечение обучающихся, повышение уровня их цифровых компетенций до требуемого работодателем, мотивация обучающихся.

Экосистемы промышленных партнеров активно используются вузами-партнерами в процессе формирования цифровых компетенций бакалавров экономики. Экосистемы предлагают открытые образовательные ресурсы, учебные центры, центры повышения квалификации для студентов и преподавателей экономических специальностей. Использование экосистем фирм-разработчиков программного обеспечения создают педагогические условия для расширения содержания образования и его методического обеспечения, внедрения новых цифровых технологий обучения искусственного интеллекта, в том числе для внеаудиторной и самостоятельной работы, позволяет получить стороннюю экспертную оценку уровня цифровых компетенций обучающихся, предоставляет новые взаимодействия участников образовательного процесса, повышает мотивацию и заинтересованность обучающихся, поддерживает научное и практическое развитие обучающихся с помощью стартап-проектов. Обновление экосистем с учетом стратегии развития страны устанавливает междисциплинарные связи.

Междисциплинарные связи

В современных условиях развития цифровой экономики, цифровых технологий и психо-педагогических особенностей обучающихся («цифровое» поколение) возникла необходимость использования междисциплинарности в образовательном процессе вуза. Современные исследователи понимают междисциплинарность как объединение идей различных дисциплин в более полное понимание процессов обучения. Междисциплинарные связи должны обеспечить общность, взаимозависимость и согласованность между различными дисциплинами образовательного процесса вуза на основе их интеграции. Проблема интеграции междисциплинарных связей решается при поддержке современных образовательных информационных технологий.

Междисциплинарная интеграция при подготовки бакалавров экономики должна быть направлена на развитие цифровых, универсальных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций будущего специалиста, всестороннее развитие и возможностью решать профессиональные задачи с использованием цифровых технологий.

Таким образом, являются важнейшим междисциплинарные связи являются важнейшим педагогическим условием формирования цифровых компетенций обучающегося.

Междисциплинарные связи в педагогике исследовались многими российскими учеными (М.В. Вотинцева, О.И. Дранюк, Е.С. Мелехина, А.Н. Нежелской, Е.В. Перезовова, Е.В. Перехожина, В.А. Шершнева и др.). В педагогическом опыте зарубежных стран на современном этапе популярен тренд междисциплинарности, в том числе в интеграции профессионального образования и цифровых технологий. Исследования междисциплинарных связей могут использоваться в дидактике высшей школы.

Зарубежный опыт показывает, что междисциплинарные связи могут быть отражены в основных нормативных документах вуза по вопросам организации и осуществления образовательной деятельности. Междисциплинарный подход при формировании цифровых компетенций в современном высшем профессиональном образовании охватывает все компетенции: универсальные, общепрофессиональные, профессиональные.

Педагогический опыт показывает, что междисциплинарные связи формируются на основе общей и профессиональной подготовки путем интеграции формирования цифровых компетенций и компетенций ФГОС ВО. Авторы утверждают, что в результате этого сформируются педагогические условия формирования цифровых компетенций (рис. 2).

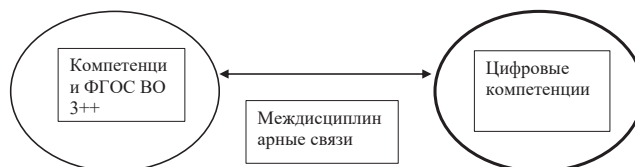


Рис. 2. Междисциплинарные связи формирования цифровых компетенций

Китайская практика ставит проблему подготовки «универсально-го преподавателя», который имеет высокие цифровые компетенции, позволяющие ему осознавать междисциплинарные связи, использовать их в теоретической и практической деятельности. В российской практике данный подход ограничивается проблемой отсутствия методических рекомендаций, позволяющих учитывать междисциплинарные связи при разработке РПД, основ обучения и развития, оценки результатов универсальных и общепрофессиональных компетенций. Междисциплинарный должен осуществляться на всех этапах подготовки бакалавров экономики.

Таким образом нами выделены педагогические условия для повышения эффективности формирования цифровых компетенций специалиста цифровой экономики в аграрном вузе:

- использование в образовательном процессе современных информационно-коммуникационных технологий, в том числе многофункциональных образовательных платформ и экосистем работодателей;
- разработка междисциплинарных связей при формировании цифровых компетенций.

Формирование цифровых компетенций является одной из ключевых задач современного образования, особенно учитывая стремительное развитие технологий и цифровизацию всех сфер жизни общества.

Литература

1. Дьячков, В.П., Плотникова, С. Н., Ливанов, Р.В. Проведение лекционных и лабораторно-практических занятий по формированию цифровых компетенций у обучающихся ФГБОУ ВО Вятский ГАТУ // Информационные технологии в экономике, управлении, образовании: сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции. – Киров, 2023. – С. 13–15.
2. Козлова, Л.А., Плотникова, С.Н. Цифровые технологии экосистемы ФГБОУ ВО Вятский ГАТУ при подготовке бакалавров // Цифровые технологии в науке, образовании и производстве. Материалы Всероссийского научно-практического семинара. Молодежный, –2022. –С. 38–39.
3. Козлова, Л. А., Плотникова, С.Н. Выявление уровня цифровых компетенций студентов бакалавриата экономического направления подготовки (на примере ФГБОУ ВО «Вятский ГАТУ») / Современное педагогическое образование. 2025. № 6. С. 210–214.

4. Козлова, Л. А., Плотникова, С.Н. Использование современных информационных технологий в образовательном процессе // Педагогика и психология в XXI веке: современное состояние и тенденции исследования. Материалы V Всероссийской научно-практической и методической заочной конференции. 2018. С. 107–110

5. Кубрушко, П.Ф. Подготовка преподавателей к инновационной педагогической деятельности в условиях цифровизации аграрного образования / П.Ф. Кубрушко, Л.И. Назарова, А.С. Симан // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина». – 2019. – № 5 (93). – С. 40–45.

6. Кручинин, М.В. Дидактические условия формирования правовых компетенций студентов вуза в условиях информатизации образования / М.В. Кручинин, Г.А. Кручинина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № Т20. – С. 4486–4490.

7. Назарова, Л.И. Проблемы развития цифровой компетентности педагогов профессионального обучения / Л.И. Назарова, А.В. Григорьев // Образовательное пространство в информационную эпоху: сборник научных трудов. Международная научно-практическая конференция. – Москва, 2021. – С. 312–319.

8. Рахманова, М.Д. Педагогические условия формирования профессионализма будущих специалистов в вузе / М.Д. Рахманова // Теоретические и практические проблемы сопоставительно-типологического исследования языков, таджикского языкознания и современные методы обучения иностранным языкам: материалы международной конференции. – Душанбе, 2023. – С. 424–435.

9. Тлеужанова, Г.К. Организационно-педагогические условия самоактуализации обучающихся в условиях вуза / Г.К. Тлеужанова, С. Ж Нуржанова // Журнал научных и прикладных исследований. – 2016. – № 1. – С. 140–143.

10. Хакимова, М.Ф. Организационно-педагогические условия подготовки педагогических кадров в условиях цифровизации образования / М.Ф. Хакимова // Наука и образование сегодня. – 2022. – № 2 (71). – С. 70–72.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DEVELOPING DIGITAL COMPETENCIES IN BACHELOR'S DEGREES IN ECONOMICS AT AN AGRICULTURAL UNIVERSITY

Kozlova L.A., Plotnikova S.N.

Vyatka State Agrotechnological University; K.A. Timiryazev Russian State Agrarian University – Moscow Agricultural Academy

The article examines the pedagogical conditions for developing digital competencies in bachelors of economics majors at an agricultural university. The development of digital competencies in bachelors of economics majors at an agricultural university is carried out in accordance with the federal state educational standards of higher education (FSES VO). Optimization of the educational process requires certain pedagogical conditions. The fol-

lowing pedagogical conditions are distinguished: organizational and pedagogical; psychological and pedagogical; didactic and personnel conditions. To improve the effectiveness of developing digital competencies in bachelors of economics majors at an agricultural university, the main pedagogical conditions are the use of modern information and communication technologies in the educational process, including multifunctional educational platforms; the development of professional digital competencies based on employer ecosystems; the development of interdisciplinary links in the formation of digital competencies, the formation of universal digital competencies of a university teacher.

Keywords: digital competencies, bachelors in economics, pedagogical conditions, information technology, multifunctional educational platforms

References

1. Dyachkov, V.P., Plotnikova, S.N., Livanov, R.V. Conducting lectures and laboratory-practical classes on the formation of digital competencies among students of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Vyatka State Technical University // Information technologies in economics, management, education: collection of scientific papers of the II International scientific and practical conference. – Kirov, 2023. – Pp. 13–15.

2. Kozlova, L.A., Plotnikova, S.N. Digital technologies of the ecosystem of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Vyatka State Technical University in the training of bachelors // Digital technologies in science, education and production. Proceedings of the All-Russian scientific and practical seminar. Youth, –2022. – Pp. 38–39.

3. Kozlova, L. A., Plotnikova, S.N. Identifying the Level of Digital Competencies of Bachelor's Degree Students Majoring in Economics (Based on the Vyatka State Agricultural Technical University) / Modern Pedagogical Education. 2025. No. 6. Pp. 210–214.

4. Kozlova, L. A., Plotnikova, S.N. Use of Modern Information Technologies in the Educational Process // Pedagogy and Psychology in the 21st Century: Current State and Research Trends. Proceedings of the V All-Russian Scientific, Practical and Methodological Correspondence Conference. 2018. P. 107–110

5. Kubrushko, P.F. Training Teachers for Innovative Pedagogical Activity in the Context of Digitalization of Agricultural Education / P.F. Kubrushko, L.I. Nazarova, A.S. Siman // Bulletin of the Federal State Educational Institution of Higher Professional Education "V.P. Goryachkin Moscow State Agroengineering University". – 2019. – No. 5 (93). – P. 40–45.

6. Kruchinin, M.V. Didactic Conditions for the Formation of Legal Competencies of University Students in the Context of Informatization of Education / M.V. Kruchinin, G.A. Kruchinina // Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept". – 2014. – No. T20. – P. 4486–4490.

7. Nazarova, L.I. Problems of Developing Digital Competence of Teachers of Vocational Education / L.I. Nazarova, A.V. Grigoriev // Educational Space in the Information Age: Collection of Scientific Papers. International Scientific and Practical Conference. – Moscow, 2021. – Pp. 312–319.

8. Rakhmanova, M.D. Pedagogical Conditions for the Formation of Professionalism of Future Specialists at the University / M.D. Rakhmanova // Theoretical and Practical Problems of Comparative-Typological Study of Languages, Tajik Linguistics and Modern Methods of Teaching Foreign Languages: Proceedings of the International Conference. – Dushanbe, 2023. – Pp. 424–435.

9. Tleuzhanova, G.K. Organizational and Pedagogical Conditions for Self-Actualization of Students in a University Setting / G.K. Tleuzhanova, S. Zh. Nurzhanova // Journal of Scientific and Applied Research. – 2016. – No. 1. – P. 140–143.

10. Khakimova, M.F. Organizational and pedagogical conditions for the training of teaching staff in the context of digitalization of education / M.F. Khakimova // Science and education today. – 2022. – No. 2 (71). – P. 70–72.

Современные педагогические технологии в обучении лексике на уроках русского языка в средней общеобразовательной школе

Косенкова Ирина Алексеевна,

доцент кафедры русского языка, русской и зарубежной литературы, кандидат филологических наук, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
E-mail: irina.kosenkova11@mail.ru

В статье рассматриваются современные педагогические технологии, которые можно применить на уроках русского языка, в частности, на уроках по изучению раздела «Лексика». Лексика русского языка разнообразна, и важно, чтобы ребенок не стихийно и поверхностно, а качественно усвоил каждую группу. Именно в школе начинается спланированное, основательное и качественное усвоение лексики, а современные педагогические технологии в этом плане гарантируют обязательное достижение поставленной цели. В статье рассматриваются технология критического мышления и проектная технология. Проанализированы их возможности для уроков по изучению лексики. Выявлены преимущества каждой из них относительно других технологий. Рассматриваются и анализируются практические материалы, показывающиеся возможности их использования в учебном процессе. Представленное исследование имеет несомненную практическую значимость, так как позволяет определить наиболее подходящую для каждого конкретного случая образовательную технологию в процессе изучения лексики.

Ключевые слова: современные педагогические технологии, процесс обучения, цифровые технологии, урок, лексика, критическое мышление, проекты, проектные технологии.

В современной школе происходят активные процессы, заставляющие по-новому взглянуть на процесс преподавания [1]. Большую роль в этом играет запрос от общества: родителей, учащихся, общественности – на создание такой системы преподавания, которая позволит сделать процесс получения знаний детьми доступным и увлекательным, соответствующим развитию современных технологий. Каждый преподаватель владеет большим набором методов и приемов, которые помогают успешно реализовывать образовательные цели обучения. Однако специфика деятельности заставляет специалиста постоянно повышать свой уровень образования, используя в преподавании новые методы и приемы [2].

Цель данного исследования – выявление эффективных современных педагогических технологий, которые помогут учителю сформировать правильную речь у детей при изучении лексики в средней общеобразовательной школе. Обращение именно к этому разделу школьной программы связано с той ролью, которую отводят расширению словарного запаса человека и развитию речи в целом [3,4,5].

Включение в образовательный процесс различных педагогических технологий помогает разнообразить учебную деятельность, тем самым вовлечь больше учеников в процесс познания материала [6]. К числу новых, но стремительно распространяющихся, следует отнести технологию критического мышления и проектную технологию. Рассмотрим возможности применения данных технологий на уроках русского языка при изучении раздела «Лексика», опираясь на опыт ученых-лингвистов и педагогов-практиков [7, 8, 9].

Обучение лексике в средней общеобразовательной школе с помощью технологии критического мышления

Все большую популярность в педагогической среде получает технология критического мышления.

Точного определения технологии критического мышления нет, учёные расходятся в формулировках, но главная задача данной технологии – развитие мыслительных навыков учеников, которые можно применять не только на уроках, но и в реальной жизни. В ходе работы у учащихся появляется навык работы с информацией, они учатся анализировать и самостоятельно принимать решения. В это время у них развиваются такие качества личности, как ответственность, самоконтроль, критическое мышление, самостоятельность, дисциплинированность, коммуникабельность и др. [10,11].

Технология развития критического мышления позволяет использовать индивидуальную, парную или групповую работу. Основным достоинством технологии является обеспечение глубокого познания материала, повышение интереса учащихся к теме и развитие навыков взаимодействия учеников.

При использовании технологии урок имеет три стадии:

1. «Вызов». Учитель должен заинтересовать школьника, активизировать его мыслительную деятельность и замотивировать на дальнейшую работу. Учащиеся на данной стадии должны вспомнить, что они знают по данной теме, систематизировать информацию и задать вопросы, которые их интересуют. Возможно использовать такие приемы, как «Перепутанные логические цепочки», «Верные и неверные утверждения», «Корзина идей», «Мозговой штурм», «Лови ошибку» и др.

2. «Осмысление». Учащиеся работают с информацией, а учитель сохраняет интерес учеников и постепенно осуществляет продвижение от старой информации к новой. На данной стадии можно использовать такие приемы, как «Бортовой журнал», «Толстый и тонкий вопрос», «Письмо по кругу» или поиск ответов на поставленные вопросы в предыдущей стадии. Здесь учащиеся непосредственно сталкиваются с новой информацией.

3. «Рефлексия». Учитель возвращает учащихся к ранее сделанным записям и направляет школьников к правильным выводам. Ученики соотносят уже имеющуюся у них информацию с той, о которой узнали сейчас. Возможно использование таких приемов и методов как «Кластер», «Синквейн», составление таблиц, организация дискуссий и круглых столов.

Технологию критического мышления можно использовать как элемент традиционного урока. Например, на стадии актуализации знаний

и умений по теме «Слово и его лексическое значение» в 6 классе можно использовать прием «Корзина идей». Учитель рисует на доске корзину, а учащиеся должны ее заполнить. Педагог задает вопрос о том, что уже известно детям (Что вы помните по теме «Лексика», которую вы изучали в 5 классе?), ученики записывают в тетрадь понятия. Работа выполняется в паре. После выполнения задания учащиеся обмениваются информацией, а учитель записывает тезисы и идеи школьников, в том числе и неверные. В ходе работы на уроке ученики выявляют неточности, допущенные при заполнении корзины, и исправляют их. Прием помогает учителю выявить уровень знаний детей, заинтересовать в изучаемом материале, сделать вступление к изучаемой теме. В процессе заполнения корзины педагог работает с каждым ребенком. При выполнении работы учащиеся учатся работать в коллективе, озвучивать свою точку зрения, слушать одноклассников, запоминать сказанное.

На стадии закрепления темы «Словари» в 6 классе можно использовать прием «Синквейн». Синквейн – это способ систематизации материала в форме пятистрочного нерифмованного стихотворения. Оно записывается по определенным правилам:

- Первая строка – одно существительное (обычно тема или понятие);
- Вторая строка – два прилагательных (описание);
- Третья строка – три глагола (действия);
- Четвертая строка – предложение (отношение к теме);
- Пятая строка – одно существительное (вывод, синоним первой строке) [12].

Основными достоинствами такого вида работы является повышение интереса к теме, развитие творческих способностей, воображения, критического мышления, расширение словарного запаса учащихся. Составлять синквейн можно индивидуально, группой или в парах.

Пример синквейна по теме «Словари» может выглядеть следующим образом:

Словарь
Большой, толковый
Сохраняет, уточняет, разъясняет
Помогает познать язык
Справочник.

Наиболее используемый прием в современной школе на этапе систематизации знаний – «Кластер». Кластер (от англ. cluster – группа, гроздь) – это «совокупность объектов, связанных между собой или объединяемых по наличию у них сходных признаков» [13]. Обычно оформляется в виде планеты со спутниками, в центре ключевое понятие, а стрелки соединяют его со связанными. Прием помогает графически представить большой объем информации системно, последовательно и лаконично. Учащиеся не боятся высказывать свои идеи и предположения, но главное следует устанавливать между ними смысловые отношения. В работе, как правило, задействован весь класс, что ставит детей в равные условия. При использовании данного приема у учеников развиваются следующие умения: выделять главное, устанавливать смысловые и причинно-следственные связи, анализировать и сравнивать. Прием наиболее эффективно использовать на уроке обобщения, например, на заключительном занятии по теме «Лексика» в 6 классе.

Обучение лексике в средней общеобразовательной школе с помощью проектной технологии

Проектная технология – это «система обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов» [14]. Использовать метод проектов в педагогике стали в конце 20 века, но с каждым годом технология проведения совершенствуется и улучшается. Образовательный проект – форма методической работы, которая направлена на изучение определенного раздела, темы или явления. Метод проектов усиливает интерес к изучаемому предмету, учит учащихся привлекать знания из других областей и помогает приблизить теоретические знания к практическому применению [15].

Проектная деятельность совмещает в себе элементы игровой, познавательной, коммуникативной и практической деятельности. Основной целью проектного обучения является научить ребенка решать практические задачи и привязывать знания к реальной жизни.

В результате выполнения проекта у учащихся формируются и закрепляются навыки сбора, анализа, систематизации, классификации информации. Школьники учатся доказывать свои мысли и идеи, работать в группе, принимать самостоятельные решения, публично выступать.

Метод проектов имеет следующие положительные стороны:

- Помогает улучшать и расширять знания учащихся.
- Помогает учащимся проявлять творческие способности.

– Отношения учителя и ученика переходят на новый уровень взаимодействия.

– При представлении своего проекта у учеников повышается самооценка.

Несмотря на все вышеперечисленные положительные стороны метода проектного обучения, следует учитывать и минусы: стрессовая ситуация для ребенка, коммуникативные проблемы в группе, трудность субъективной оценки и дополнительная нагрузка на учителя.

При изучении лексики в средней общеобразовательной школе широко применяется метод учебных проектов. Например, при изучении первых тем лексики можно предложить ребятам осуществить проект под названием «Справочник слова». Это межпредметный проект, который позволяет расширить словарный запас учащихся.

Основная цель – привить любовь к русскому языку, вызвать интерес к его изучению.

Задачи:

- Воодушевить ученика на создание своего произведения.
- Содействовать формированию читательской культуры.
- Развить творческие способности и речь учащихся.
- Усовершенствовать навыки общения и взаимодействия в команде.
- Воспитывать любознательность и эмпатию к русскому языку.

Для эффективной работы над проектом следует разработать маршрутный лист для учащихся. Например:

1. Выберите слово для дальнейшей работы.
2. Найдите данное слово в толковом, этимологическом и фразеологическом словарях.
3. Узнайте строение слова, соберите родственные слова, подберите синонимы, антонимы и омонимы.
4. Узнайте о жизни слова в фольклоре (в сказках, пословицах, поговорках, загадках).
5. Узнайте о жизни слова в вашей речи (сочините сказку, рассказ или стихотворение).
6. Нарисуйте иллюстрацию данного слова.
7. Составьте ребус слова.

Данный проект выполняет несколько групп, на одном из уроков закрепления раздела производится защита проектов. При защите членам жюри следует учитывать: методы исследования, умение работать в команде, степень достижения цели.

Подводя итог, следует отметить, что в центре образовательного процесса стоит ученик. Приёмы и методы, используемые на уроке, должны способствовать формированию интереса школьников к теме и предмету в целом. Кроме того, представленные современные педагогические технологии формируют нестандартно думающую личность; развивают речевую культуру; помогают учащимся мыслить без шаблонов; учат видеть проблемную ситуацию и выходить из неё; в непринуждённой обстановке увеличивают словарный запас учащихся; обеспечивают условия для комфортного учебного процесса; дают возможность учащимся без боязни высказывать и обосновывать свою точку зрения; развивают умение выслушивать другую точку зрения; создают условия для развития коммуникации между одноклассниками и др.

Литература

1. Педагогические технологии в образовании: учеб. пособие / Л.Д. Столяренко [и др.]; отв. ред. С.И. Самыгин. – Ростов-н/Д: Феникс, 2022. – 318 с.
2. Новые технологии обучения русскому языку в школе: учеб. пособие / М.В. Веккесер, С.В. Мамаева, И.А. Славкина, Л.С. Шмуськая; под общ. ред. М.В. Веккесер, И.А. Славкиной. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2020. – 108 с.
3. Лексикология русского языка: практические задания и словарные материалы [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Е.Ю. Булыгина, Т.А. Трипольская. – 5-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 320 с.
4. Черняк В.Д. Лексикология. Синонимы в русском языке. – М.: Издательство Юрайт, 2025. – 155с.
5. Сергеев В.С. Ресурсы пополнения словарного запаса школьников лексикой ограниченного употребления на уроках русского языка // Проблемы современного образования. 2022. № 5. С. 254–263
6. Иванова Т.В. Групповая технология и её результативность на уроках русского языка. URL: <https://multiurok.ru/files/grupповаia-tekhнологии-i-eio-rezultativnost-na-ur.html> (дата обращения 29.11.25).
7. Панькина Е.А. Использование элементов технологии проектного обучения на уроках русского языка и литературы. URL: <https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2019/09/03/metodicheskaya-razrabotka-na-temu> (дата обращения 29.11.25).
8. Пирфанова Э.М. Работа над синонимами – важное звено в системе обучения русскому языку. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/527256> (дата обращения 21.11.25).

9. Хоменко Е.В. Развитие лексических умений у обучающихся основной школы // Гуманитарная парадигма. 2019. № 1. С. 75–81. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-leksicheskikh-umeniy-u-obuchayushchisya-osnovnoy-shkoly/viewer> (дата обращения 20.11.25).

10. Современные педагогические технологии: учебное пособие для студентов-бакалавров, обучающихся по педагогическим направлениям и специальностям / Автор-составитель: О.И. Мезенцева; под ред. Е.В. Кузнецовой; Кузб. фил. Новосиб. гос. пед. ун-та. – Новосибирск: ООО «Немо Пресс», 2018. – 140 с.

11. Факторович А.А. Педагогические технологии. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 128 с.

12. Шпичка Ю.О. Сиквейн как прием технологии развития критического мышления // Педагогическая мастерская, 2015. № 2 URL: https://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_14_38_10765.pdf (дата обращения 29.11.25).

13. Большая российская энциклопедия URL: <https://old.bigenc.ru/linguistics/text/2623065> (дата обращения 21.11.25).

14. Пантелеев А.Ф. Современный русский язык: Лексикология. Фразеология. – М.: ИНФРА-М, 2023. – 318 с.

15. Пустовит М.Ю. Творческий подход к преподаванию русского языка в школе // Вестник науки и образования. 2019. № 1. <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskiy-podhod-k-prepodavaniyu-russkogo-yazyka-v-shkole/viewer> (дата обращения 20.11.25).

MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN TEACHING VOCABULARY IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN SECONDARY SCHOOLS

Kosenkova I.A.

Tambov State University named after G.R. Derzhavin

The article discusses modern pedagogical technologies that can be applied in Russian language lessons, in particular, in lessons on the study of the Vocabulary section. The vocabulary of the Russian language is diverse, and it is important that the child learns each group not spontaneously and superficially, but qualitatively. It is at school that the planned, thorough and high-quality assimilation of vocabulary begins, and modern pedagogical technologies in this regard guarantee the mandatory achievement of the set goal. The article discusses critical thinking technology and project technology. Their possibilities for vocabulary lessons are analyzed. The advantages of each of them relative to other technologies are revealed. Practical materials are considered and analyzed, and the possibilities of their use in the educational process are shown. The presented research has undoubted practical significance, as it allows us to determine the most appropriate educational technology for each specific case in the process of learning vocabulary.

Keywords: modern pedagogical technologies, learning process, digital technologies, lesson, vocabulary, critical thinking, projects, project technologies.

References

1. Pedagogical technologies in education: textbook. manual / L.D. Stolyarenko [et al.]; ed. by S.I. Samygin. – Rostov-n/A: Phoenix, 2022. – 318 p.

2. New technologies of teaching Russian at school: textbook. manual / M.V. Vek-kesser, S.V. Mamaeva, I.A. Slavkina, L.S. Shmul'skaya; under the general editorship of M.V. Vek-kesser, I.A. Slavkina. Krasnoyarsk: Siberian Federal University, 2020. 108 p.

3. Lexicology of the Russian language: practical tasks and vocabulary materials [Electronic resource]: textbook. manual / E.Y. Bulygina, T.A. Tripolskaya. – 5th ed., ster. – M.: FLINTA, 2019. 320 p.

4. Chernyak V.D. Lexicology. Russian Russian synonyms. – M.: Yurayt Publishing House, 2025. – 155с.

5. Sergeev V.S. Resources for replenishing the vocabulary of schoolchildren with vocabulary of limited use in Russian language lessons // Problems of modern education. 2022. No. 5. pp. 254–263

6. Ivanova T.V. Group technology and its effectiveness in Russian language lessons. URL: <https://multiurok.ru/files/gruppovaya-tehnologiya-i-ego-rezultativnost-na-ur.html> (accessed 29.11.25).

7. Pankina E.A. The use of elements of project-based learning technology in Russian language and literature lessons. URL: <https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2019/09/03/metodicheskaya-razrabotka-na-temu> (accessed 29.11.25).

8. Pirfanova E.M. The work on synonyms is an important link in the Russian language teaching system. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/527256> (accessed 21.11.25).

9. Khomenko E.V. The development of lexical skills among primary school students // Humanitarian paradigm. 2019. No. 1. pp. 75–81. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-leksicheskikh-umeniy-u-obuchayushchisya-osnovnoy-shkoly/viewer> (accessed 20.11.25).

10. Modern pedagogical technologies: a textbook for undergraduate students studying in pedagogical fields and specialties / Compiled by O.I. Mezentseva; edited by E.V. Kuznetsova; Kuib. phil. Novosibirsk State Pedagogical University un-ta. Novosibirsk: Nemo Press LLC, 2018. 140 p.

11. Faktarovich A.A. Pedagogical technologies. Moscow: Yurayt Publishing House, 2024. 128 p.

12. Shpichka Yu.O. Sikwein as a technique of technology for the development of critical thinking // Pedagogical workshop, 2015. #2 URL: https://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_14_38_10765.pdf (accessed 29.11.25).

13. Great Russian Encyclopedia URL: <https://old.bigenc.ru/linguistics/text/2623065> (accessed 11/21/25).

14. Panteleev A.F. Modern Russian language: Lexicology. Phraseology. Moscow: INFRA-M, 2023. 318 p.

15. Pustovit M.Y. Creative approach to teaching the Russian language at school // Bulletin of Science and Education. 2019. No. 1. <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskiy-podhod-k-prepodavaniyu-russkogo-yazyka-v-shkole/viewer> (date of request: 20.11.25).

Теоретико-методологическое обоснование формирования культурно-просветительских компетенций педагога-музыканта на материале региональной музыкальной культуры

Курилова Екатерина Александровна,

старший преподаватель кафедры музыкального образования,
Белгородский государственный институт искусств и культуры
E-mail: kurilova_ea@mail.ru

Статья посвящена актуальной проблеме формирования культурно-просветительских компетенций педагога-музыканта. Методологической основой исследования выступило единство системно-деятельностного, компетентностного, культурологического и средового подходов. Целью исследования является разработка методологических основ формирования культурно-просветительских компетенций будущего педагога-музыканта средствами региональной музыкальной культуры. Научная новизна работы заключается в разработанной интегративной модели формирования культурно-просветительских компетенций педагога-музыканта, позволяющей рассмотреть процесс формирования компетенций на материале региональной музыкальной культуры, в частности, Белгородского края. Научная новизна заключается в теоретическом обосновании концепции интеграции четырех указанных подходов, направленной на решение проблемы формирования культурно-просветительских компетенций педагога-музыканта. Практическая значимость исследования заключается в решении ключевой проблемы высшего музыкально-педагогического образования – разрыва между требованием ФГОС к культурно-просветительской деятельности и отсутствием конкретного методического обеспечения для ее реализации.

Ключевые слова: педагог-музыкант, культурно-просветительские компетенции, региональная музыкальная культура, системно-деятельностный подход, культурологический подход, средовой подход

Введение

В центре данного исследования разработка концепции, основанной на синтезе методологических принципов системно-деятельностного, компетентностного, культурологического и средового подходов, направленной на формирование культурно-просветительских компетенций педагога-музыканта средствами музыкальной культуры Белгородского региона. Основная цель образования – развитие деятельной личности, готовой к осознанной результативной деятельности в соответствии с личностными целями и ценностными установками. Актуальность исследования обусловлена наличием системных противоречий. Во-первых, несмотря на закрепление культурно-просветительской деятельности в ФГОС ВО (3++) [20] в качестве одной из приоритетных, ее практическая реализация не обеспечена конкретным компетентностным фундаментом и соответствующими педагогическими технологиями. Во-вторых, отсутствие методического инструментария, позволяющего готовить педагога-музыканта к осуществлению культурно-просветительской деятельности, основанной на уникальном материале музыкальной культуры конкретного региона. При этом как справедливо отмечают Д. В. Едышев и А. В. Назаренко, культурно-просветительская деятельность служит эффективным инструментом профессионального становления будущего педагога [1, с. 257]. Актуальность такой подготовки подчеркивает И. С. Кобозева, указывая, что современные региональные проблемы обуславливают запрос на педагога-музыканта, способного воспитывать в учениках ценностное отношение к национальному музыкальному наследию [2, с. 134–135]. Непосредственным результатом этого процесса, как отмечает Р. И. Гаджиева, разделяя позицию М. А. Джамалхановой, должна стать сформированная готовность будущего учителя музыки к деятельности, направленной на эффективное внедрение регионального компонента в процесс обучения [3, с. 94]. Это ставит перед системой образования задачу преодоления узкопотребительского отношения к культуре и формированию личности, готовой к ее активному воспроизводству. Основной задачей работы выступает теоретическое обоснование интегративной методологической платформы, служащей фундаментом для построения педагогической модели формирования культурно-просветительских компетенций педагога-музыканта.

Материал и методы

Подготовка педагога-музыканта в условиях творческого вуза построена на совокупности ряда методологических подходов. В исследовании мы опираемся на понимание методологического подхода как принципиальной ориентации исследования, руководящей общей стратегией [4, с. 69]. В основе исследования лежит интеграция методологических подходов, среди которых ключевыми являются системно-деятельностный (раскрывающий механизмы формирования компетенций), компетентностный (определяющий результат образования), культурологический (задающий ценностно-смысловой контекст) и средовой (обуславливающий проектирование развивающей образовательной среды). Анализ методологических подходов к формированию культурно-просветительских компетенций педагога-музыканта на материале региональной музыкальной культуры требует обращения к их базовым положениям.

Методологической основой исследования выступают положения культурно-исторической теории Л. С. Выготского о социальной природе развития и роли среды [5]. Принципы зоны ближайшего развития и интериоризации обосновывают поэтапное освоение региональной музыкальной культуры в процессе совместной деятельности, что позволяет рассматривать ее не как учебный материал, а как развивающую среду.

Ключевым для исследования и проектирования деятельности педагога-музыканта выступает системно-деятельностный подход, поскольку именно он задает логику освоения региональной музыкальной культуры. В его основе лежит понимание деятельности как целенаправленного процесса. Согласно А. Н. Леонтьеву, действие представляет собой процесс, подчиненный сознательной цели [6]. Как отмечает Н. Ф. Талызина, деятельность представляет собой целенаправленный процесс решения жизненных задач [7, с. 46]. Она выступает ключевым процессом, который обеспечивает взаимодействие элементов системы и реализацию ее целей. Различные аспекты деятельностного подхода систематизированы в исследовании Пургиной [7, с. 18].

В исследовании мы опираемся на ключевые принципы системного подхода – целостности и множественности, что позволяет анализировать процесс формирования компетенций как комплексную систему и использовать различные методологические инструменты для ее проектирования [7]. Рассмотрение педагогической реальности через призму принципа множественности (допускающего использование различных моделей для описания системы) открывает возможность для ее комплексного анализа. Одним из наиболее продуктивных способов такого анализа является синтез системного и деятельностного взглядов.

При проектировании модели формирования культурно-просветительских компетенций педагога-музыканта мы опираемся на системный подход, в рамках которого ключевое значение приобретает утверждение А.В. Хуторского о необходимости определения «необходимого и достаточного числа связанных между собой реальных изучаемых объектов, формируемых при этом знаний, умений, навыков и способов деятельности» [8]. Этот принцип позволяет перейти от абстрактных целей к конкретным, измеримым результатам образования, которыми и выступают компетенции.

Как подчеркивает Н.К. Чапаев, деятельностный подход является «одним из самых перспективных методологических инструментариев» компетентностного образования, поскольку обеспечивает нацеленность на конечный результат [9, с. 46]. Исследователь подчеркивает о широком спектре эвристического влияния деятельностного подхода. Опираясь на классификацию Э.Г. Юдина [4], мы рассматриваем деятельность в проектно-ценностном аспекте при построении педагогической модели. В контексте нашего исследования принципиальное значение имеет положение А.Н. Леонтьева о присвоении культурного опыта через адекватную деятельность. Ученый полагает, что для перехода от первичного отражения «вещественной стороны» явлений к освоению их специфических, культурных качеств, индивид должен осуществить по отношению к ним деятельность, в которой эти качества опредмечены [6, с. 128]. Этот механизм напрямую проецируется на задачи педагога-музыканта, который должен организовать не просто ознакомление, а целенаправленную деятельность по освоению музыкальной культуры Белгородского края. Как отмечает Н.К. Чапаев, артефакты, созданные человеком, «объединяются с ним в деятельности», однако истинным стимулом выступают не любые объекты, а «предметы деятельности» – осмысленные и включенные в активность индивида [9, с. 67–68]. Это положение позволяет утверждать, что музыкальное наследие Белгородского края будет эффективно формировать компетенции только при условии его преобразования из учебного материала в личностно значимый предмет деятельности студентов. Эта последовательность действий служит конкретным методологическим ориентиром для реализации системно-деятельностного подхода в нашей модели, будучи адаптированной к материалу региональной музыкальной культуры.

Синтез системного и деятельностного подходов, имеющий глубокие традиции в отечественной науке, наиболее полно раскрывается в системно-деятельностном подходе. С его позиций процесс учения понимается комплексно: не только как усвоение знаний и умений, но и как развитие личности, обретение духовно-нравственного и социального опыта [7, с. 19]. Именно эта комплексность позволяет данному подходу наиболее полно охарактеризовать психологические условия, механизмы и структуру обучения. При этом, являясь стержневым, системно-деятельностный подход не исключает, а, напротив, интегрирует другие методологические ориентации, такие как компетентностный и личностно ориентированный, которые «не только не противоречат... но и дополняют его» [7, с. 20]. Системно-деятельностный подход будет ориентировать педагога-музыканта на целостное рассмотрение проблемы формирования культурно-просветительских компетенций в процессе освоения региональной музыкальной культуры как системы, имеющей законы эффективного функционирования. Основными принципами данного подхода являются принципы целостности, сложности, организованности.

Компетентностный подход наследует и развивает принципы системно-деятельностного, перенося фокус с процесса формирования на итоговый результат. Этим результатом становится не усвоенная информация, а реальная готовность выпускника применять знания на практике. В качестве методологического фундамента исследования были избраны положения компетентностного подхода, представленные в работах В.И. Байденко и А.В. Хуторского. Для нас важна трактовка Байденко, определяющего компетентностный подход как метод моделирования результатов образования, предполагающий системное отражение образа результата и формирование готовности выпускника к демонстрации компетенций [10, с. 15]. Структурная модель компетенций А.В. Хуторского позволяет перейти от абстрактных целей к конкретным результатам, определяя образовательную компетенцию как

совокупность знаний, умений и опыта деятельности, необходимых для осуществления продуктивной деятельности [8].

Компетентность в данной работе рассматривается, прежде всего, в структурном аспекте. Мы опираемся на модель А.К. Марковой, рассматривающей профессиональную компетентность как синтез специальной, социальной, личностной и индивидуальной составляющих [11, с. 308], что исключает узкоспециальный подход и полностью соответствует комплексному характеру деятельности педагога-музыканта.

Таким образом, культурно-просветительская компетентность понимается нами как интегративное качество личности педагога-музыканта, предполагающее готовность и способность к продуктивной организации и осуществлению соответствующей деятельности. В этой связи возникает необходимость в проектировании модели формирования культурно-просветительских компетенций педагога-музыканта на материале музыкальной культуры Белгородского края.

В качестве конкретно-научного уровня в данном исследовании выступает культурологический подход. В его основу положено понимание, предложенное Е.В. Бондаревской, как видение образования сквозь призму культуры [12, с. 59]. В контексте нашей работы культурологический подход применяется для личностного освоения и ценностного осмысления региональной музыкальной культуры, которая рассматривается как фундаментальный компонент педагогической системы. Следуя логике К.Ю. Богачева, выделяющего в качестве основы культурологического подхода категории «культура», «гуманизм» и «гуманитарное мышление» [13, с.18], мы рассматриваем региональную музыкальную культуру в качестве фундаментального компонента педагогической системы, направленной на формирование культурно-просветительских компетенций педагога-музыканта, так как она наиболее полно аккумулирует в себе все три названные категории. Таким образом, культурологический подход будет применен нами:

- как процесс научного познания через осмысление регионального наследия Белгородского края, региональной образовательной среды, а также выявления дидактического и воспитательного потенциала музыкальной культуры региона;
- как принцип, с помощью которого объясняется содержание и особенности взаимодействия обучающего и обучаемого в процессе формирования культурно-просветительских компетенций на основе региональной культуры Белгородского края;
- как методологическое условие достижения культурно-просветительской компетентности педагога-музыканта через организацию специальной социокультурной среды, погружающей студентов в контекст местных художественных традиций и стимулирующей проектно-просветительскую деятельность.

В качестве методико-технологического основания мы избираем средовой подход. Именно этот подход, на наш взгляд, позволит раскрыть, проанализировать и оценить структуру образовательной среды, которая влияет на уровень сформированности культурно-просветительских компетенций педагога-музыканта на основе региональной музыкальной культуры Белгородского края.

В исследовании мы опираемся на трактовку среды как специально организованного образовательного пространства, насыщенного ценностями и смыслами музыкальной культуры Белгородского края [14, с. 21]. Среда понимается как активный фактор профессионального становления, обеспечивающий естественное «вращение» в культурный контекст и присвоение личностью этого опыта. Такой подход позволяет проектировать образовательное пространство, где региональная музыкальная культура выступает не просто учебным материалом, а развивающей средой, формирующей профессиональные компетенции педагога-музыканта. Ю.С. Мануйлов выделяет следующие закономерности факторной модели среды: «среда воздействует на все чувства, и информацию о ней мы получаем из сочетания данных всех органов; среда содержит больше информации, чем мы способны сознательно зарегистрировать и понять; среда дает не только главную, но и периферийную информацию» [14, с. 13].

Одним из важнейших компонентов социокультурной среды Каган видит ценностное отношение, которое «в ней живет, функционирует и изменяется, на нее же и оказывает определенное воздействие» [15, с. 54], оказывая влияние на прямые и обратные связи со средой.

Национальная культура как целостная система представлена в работе В.М. Межуева, по мнению автора, «целостность этой культуры обеспечивается не схожестью, совпадением взглядов и мнений людей по вопросам жизни, а их способностью вступать между собой в диалог, выражать в делах и словах себя, свою личность, признавая за другими такое же право на самовыражение» [16, с. 38].

Одной из неотъемлемых ценностей составляющих среды воспитания педагога-музыканта являются знания о музыкальной культуре края, иными словами знания о музыкальном краеведении.

Средовой подход предоставляет инструментарий для конструирования особой образовательной среды. Мы опираемся на его трактовку как специально организованного пространства, насыщенного ценностями региональной музыкальной культуры [14, с. 21]. Такой подход обеспечивает естественное «врастание» в культурный контекст. Как отмечают исследователи Л.Г. Тараненко [16, с. 16.], Е.В. Самохвалова [18, с. 45.], интеграция музыкального краеведения, обладающего значительным ценностным потенциалом, является ключевым элементом такой среды, направленной на формирование профессиональных компетенций. Средовой подход реализуется, в частности, через насыщение образовательного пространства краеведческим материалом [19].

Таким образом, средовой подход как принцип педагогического исследования дает возможность:

- разработать алгоритмы построения образовательной среды, позволяющей рассматривать формирование культурно-просветительских компетенций педагога-музыканта через организацию и пространство деятельности, применяя при этом региональный музыкальный материал;
- позволит сформировать систему профессиональных действий направленных на формирование культурно-просветительских компетенций, оказывающих организационное влияние на деятельность педагога-музыканта в процессе изучения музыкальной культуры Белгородского края.

Результаты и обсуждение

Настоящее исследование посвящено разработке методологических основ формирования культурно-просветительских компетенций педагога-музыканта. Методологическим фундаментом работы выступает системное объединение четырех взаимодополняющих подходов: системно-деятельностного, компетентностного, культурологического и средового. В этой интеграции системно-деятельностный подход выступает в роли организующего начала, преобразовывая учебный процесс в траекторию профессионального становления, где компетенции рождаются не из усвоения знаний, а из самого действия – будь то поэтапное познание музыкальных произведений Белгородского региона, работа над проектами, посвященным жизни и творчеству белгородских композиторов и выдающихся музыкантов или совместное исполнительское творчество. Как показывает исследование, компетентностный подход обеспечивает преодоление разрыва между теоретическими целевыми установками и их практической, измеримой реализацией. Культурологический подход открывает возможность для личностного «прочтения» региональной музыкальной культуры. Он помогает сместить акцент с ее изучения как внешнего объекта (набора тем) на внутреннее, осмысленное проживание в процессе диалога, поиска личностных смыслов и творческой деятельности. Средовой подход предоставляет методологический аппарат для конструирования особого образовательного пространства, насыщенного ценностями и смыслами музыкальной культуры Белгородского края. В этой специально созданной среде происходят процессы естественного «врастания» в культурный контекст и последующего присвоения личностью этого опыта. Таким образом, именно интеграция четырех рассмотренных подходов позволит создать целостную модель, где системный каркас наполняется культурологическим содержанием, реализуется через деятельность и оценивается через компетентностный результат в специально созданной среде.

Заключение

В качестве основного результата, определяющего научную новизну исследования, выступает осуществленное теоретическое обоснование интеграции четырех ключевых методологических подходов – системно-деятельностного, компетентностного, культурологического и средового. Предложенная их конфигурация направлена непосредственно на решение задачи формирования культурно-просветительских компетенций педагога-музыканта. Теоретическая значимость полученных результатов обусловлена разработкой целостной педагогической модели. Важнейшей особенностью этой модели является переосмысление роли региональной музыкальной культуры: она интегрируется в учебный процесс не как пассивный объект для изучения, а как активный, системообразующий элемент, непосредственно влияющий на конструирование образовательной среды и траекторию профессионального становления будущего специалиста. Модель готовности педагога-музыканта к культурно-просветительской деятельности на основе региональной музыкальной культуры действует как «катализатор», который запускает процессы обновления и обогащения внутри самой образовательной системы. Полученные результаты могут быть использованы для модернизации рабочих программ дисциплин в вузах, готовящих педагогов-музыкантов, наполняя их конкретным региональным содержанием. Такие методические решения, как поэтапное освоение краеведческого

материала, реализация проектов, связанных с местным музыкальным наследием, создание учебно-методического комплекса, включающего хрестоматийные сведения по музыкальной культуре Белгородского края, представляют собой готовый инструментарий для проектирования учебных курсов и факультативов.

Логика проведенного изыскания позволяет наметить несколько перспективных направлений для дальнейшей работы. В первую очередь, это создание обоснованного диагностического инструментария, позволяющего объективно оценивать уровни сформированности культурно-просветительских компетенций. Кроме того, перспективной задачей видится адаптация ключевых компонентов предложенной модели для применения в контексте других регионов России. Она будет заключаться в пересмотре и наполнении ее содержательного блока (к нему относятся краеведческий материал, персоналии, музыкальный репертуар) при сохранении общепедагогического каркаса, включающего в себя последовательность этапов, виды деятельности и критерии оценки. Важным условием является учет уникальности музыкальных традиций этих регионов. Отдельного внимания заслуживает изучение потенциала цифровых технологий для сохранения, актуализации и популяризации богатого материала музыкального краеведения. Таким образом, предложенная интегративная платформа открывает новые возможности для использования региональной музыкальной культуры как системообразующего элемента профессиональной подготовки педагога-музыканта.

Литература

1. Едышев Д. В., Назаренко А.В. Теоретическое и методологическое обоснование значимости культурно-просветительской деятельности педагога // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 255–257. [Электронный ресурс]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskoe-i-metodologicheskoe-obosnovanie-znachimosti-kulturno-prosvetitel'skoy-deyatelnosti-pedagoga> (дата обращения: 05.12.2025).
2. Кобозева И.С. Культурное наследие в подготовке педагога-музыканта в региональном вузе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. № 4. С. 134–145. [Электронный ресурс]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnoe-nasledie-v-podgotovke-pedagoga-muzykanta-v-regionalnom-vuze> (дата обращения: 05.12.2025).
3. Гаджиева Р.И. Интеграция национально-регионального компонента в содержание музыкально-педагогического образования // Общество: социология, психология, педагогика. 2025. № 8. С. 93–98. [Электронный ресурс]. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-natsionalno-regionalnogo-komponenta-v-soderzhanie-muzykalno-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 05.12.2025).
4. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки. М.: Наука, 1978. 391 с.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 1. 392 с.
7. Пургина Е.И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке: учеб. пособие. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2015. 275 с.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Эйдос. 2002. № 1. С. 58–64.
9. Чапаев Н.К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология: монография. 4-е изд., стер. Екатеринбург: РГППУ, 2023. 444 с.
10. Байденов В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. 308 с.
12. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. 352 с.
13. Богачев К.Ю. Становление и развитие культурологического подхода в российской педагогике: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / К.Ю. Богачев; Армавирский гос. пед. ун-т. — Ростов н/Д, 2006. — 22 с.
14. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. 2-е изд., перераб. М.; Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской акад. гос. службы, 2002. 157 с.
15. Каган М.С. Философия культуры. СПб.: Петрополис, 1996. 416 с.

16. Межуев В.М. Идея культуры. Очерки по философии культуры. М.: Прогресс-Традиция, 2006. 408 с.
17. Тараненко Л.Г. Музыкальное краеведение как феномен культуры: монография. Магнитогорск: Магнитогорск. гос. ун-т, 2009. 176 с.
18. Самохвалова Е.В. Формирование ценностных ориентаций студенческой молодежи средствами музыкального краеведения // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2015. № 1 (63). С. 44–48.
19. Курилова Е.А. Обзор литературы по музыкальному краеведению (из фондов библиотеки БГИИК) // Современное музыкальное образование: традиции и инновации: сборник материалов V Всероссийской с международным участием научно-практической конференции: в 2 т. – Белгород: БГИИК, 2023. – Т. 1. – С. 118–122.
20. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 53.03.06 «Музыкальное и музыкально-прикладное искусство». [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-53-03-06-muzykoznanie-i-muzykalno-prikladnoe-iskusstvo-828/> (дата обращения: 05.11.2025).

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR DEVELOPING CULTURAL AND EDUCATIONAL COMPETENCIES IN MUSIC TEACHERS USING REGIONAL MUSICAL CULTURE

Kurilova E.A.

Belgorod State Institute of Arts and Culture

The article addresses the pressing issue of forming cultural and educational competencies in music teachers. The methodological foundation of the research is based on the unity of the system-activity, competence-based, culturological, and environmental approaches. The aim of the study is to develop the methodological foundations for shaping the cultural and educational competencies of future music teachers through the use of regional musical culture. The scientific novelty of the work lies in the developed integrative model for forming these competencies in music teachers, which allows for a comprehensive examination of the competency formation process using the material of regional musical culture, specifically that of the Belgorod region. Furthermore, the novelty consists in the theoretical justification of the concept integrating the four aforementioned approaches, aimed at solving the problem of developing cultural and educational competencies in music teachers. The practical significance of the research lies in addressing a key issue in higher music-pedagogical education—the gap between the requirements of the Federal State Educational Standard (FGOS) for cultural and educational activities and the lack of specific methodological support for their implementation.

Keywords: music teacher, cultural and educational competencies, regional musical culture, system-activity approach, culturological approach, environmental approach

References

1. Baidenko V.I. Identification of the composition of competencies of university graduates as a necessary stage in the design of a new generation of state educational standards. Moscow: Research Center for Problems of the Quality of Training of Specialists, 2006. 72 p. (In Russian).
2. Bogachev K. Yu. Formation and development of the cultural approach in Russian pedagogy: abstract of the dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01 / K. Yu. Bogachev; Armavir State Pedagogical University. Rostov-on-Don, 2006. 22 p. (In Russian).
3. Bondarevskaya E.V. Theory and practice of personality-oriented education. Rostov-on-Don: Publishing house of the Rostov Pedagogical University, 2000. 352 p. (In Russian).
4. Chapaev N.K. Pedagogical integration: methodology, theory, technology: monograph. 4th ed., stereotypical. Yekaterinburg: RGPPU, 2023. 444 p. (In Russian).
5. Elyshev D.V., Nazarenko A.V. Theoretical and methodological justification of the importance of the teacher's cultural and educational activities // World of Science, Culture, Education. 2020. No. 2 (81). Pp. 255–257. [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskoe-i-metodologicheskoe-obosnovanie-znachimosti-kulturno-prosvetitskoy-deyatelnosti-pedagoga> (accessed: 05.12.2025). (In Russian).
6. Gadzhieva R.I. Integration of the national-regional component into the content of music-pedagogical education // Society: Sociology, Psychology, Pedagogy. 2025. No. 8. Pp. 93–98. [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-natsionalno-regionalnogo-komponenta-v-soderzhanie-muzykalno-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (accessed: 05.12.2025). (In Russian).
7. Gagan M.S. Philosophy of culture. St. Petersburg: Petropolis, 1996. 416 p. (In Russian).
8. Khutorskoy A.V. Key competencies and educational standards // Eidos. 2002. No. 1. Pp. 58–64. (In Russian).
9. Kobozeva I.S. Cultural heritage in the training of a music teacher in a regional university // Domestic and Foreign Pedagogy. 2023. No. 4. Pp. 134–145. [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnoe-nasledie-v-podgotovke-pedagoga-muzykanta-v-regionalnom-vuze> (accessed: 05.12.2025). (In Russian).
10. Kurilova E.A. Review of literature on musical local history (from the funds of the BGIK library) // Modern musical education: traditions and innovations: collection of materials of the V All-Russian scientific-practical conference with international participation: in 2 volumes. Belgorod: BGIK, 2023. Vol. 1. Pp. 118–122. (In Russian).
11. Leontiev A.N. Selected psychological works: in 2 volumes. Moscow: Pedagogika, 1983. Vol. 1. 392 p. (In Russian).
12. Manuilov Yu.S. Environmental approach in education. 2nd ed., revised. Moscow; Nizhny Novgorod: Publishing house of the Volga-Vyatka Academy of Public Administration, 2002. 157 p. (In Russian).
13. Markova A.K. Psychology of professionalism. Moscow: International Humanitarian Foundation "Znanie", 1996. 308 p. (In Russian).
14. Mezhev V.M. The idea of culture. Essays on the philosophy of culture. Moscow: Progress-Traditsiya, 2006. 408 p. (In Russian).
15. Purgina E.I. Methodological approaches in modern education and pedagogical science: textbook. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2015. 275 p. (In Russian).
16. Samokhvalova E.V. Formation of value orientations of student youth by means of musical local history // Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts. 2015. No. 1 (63). Pp. 44–48. (In Russian).
17. Taranenko L.G. Musical local history as a cultural phenomenon: monograph. Magnitogorsk: Magnitogorsk State University, 2009. 176 p. (In Russian).
18. Vygotzky L.S. Thinking and speech. 5th ed., rev. Moscow: Labirint, 1999. 352 p. (In Russian).
19. Yudin E.G. The systems approach and the principle of activity: Methodological problems of modern science. Moscow: Nauka, 1978. 391 p. (In Russian).
20. Federal State Educational Standard of Higher Education in the field of study 53.03.06 "Musicology and Applied Musical Art". [Electronic resource]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-53-03-06-muzykoznanie-i-muzykalno-prikladnoe-iskusstvo-828/> (accessed: 05.11.2025). (In Russian).

Инновационная модель преподавания русского языка как иностранного (РКИ) на занятиях по аудированию и говорению с использованием цифровых технологий: теоретическое обоснование и экспериментальное исследование

Линь Лимэй,

старший преподаватель, Цзилиньский педагогический университет
E-mail: linlimei1989@mail.ru

В статье теоретически обосновывается и эмпирически проверяется эффективность инновационной модели преподавания русского языка как иностранного (РКИ) на занятиях по аудированию и говорению с использованием цифровых технологий. Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения мотивации и эффективности обучения РКИ в условиях цифровизации образования. Предлагаемая модель интегрирует аутентичные цифровые ресурсы (подкасты, видеоматериалы, платформы для интерактивного взаимодействия) и методические приемы, направленные на развитие социокультурной и коммуникативной компетенций обучающихся среднего и продвинутого уровней. Особое внимание уделяется использованию платформ Learning Management System (LMS) для организации асинхронной работы и предоставления персонализированной обратной связи. Результаты экспериментального исследования подтверждают статистически значимое улучшение показателей аудирования и говорения в экспериментальной группе по сравнению с контрольной, что свидетельствует о высокой эффективности предложенной модели.

Ключевые слова: РКИ, цифровая педагогика, аудирование, говорение, инновационная модель.

В условиях глобальной цифровизации образования и повышенного спроса на практическое владение русским языком как средством межкультурного общения, методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ) сталкивается с необходимостью радикального обновления. Традиционные методы, зачастую ориентированные на грамматико-переводной подход, демонстрируют недостаточную эффективность, особенно при формировании навыков аудирования и говорения, которые требуют погружения в аутентичную языковую среду и активного речевого взаимодействия. Актуальность данной работы обусловлена необходимостью разработки и апробации научно обоснованной, инновационной модели, которая интегрирует потенциал современных цифровых технологий для интенсификации процесса обучения РКИ на среднем и продвинутом уровнях.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке эффективности инновационной модели преподавания РКИ на занятиях по аудированию и говорению с использованием цифровых технологий.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать теоретические основы использования цифровых технологий в методике преподавания РКИ.
2. Разработать структурно-функциональную инновационную модель преподавания РКИ для занятий по аудированию и говорению.
3. Провести педагогический эксперимент по апробации разработанной модели.
4. Проанализировать и обобщить результаты эксперимента, подтвердив или опровергнув ее эффективность.

Цифровые технологии в контексте методики РКИ

Цифровизация образования представляет собой не просто техническую оснащенность учебного процесса, а комплексное изменение методологических подходов, направленное на повышение его эффективности и персонализации [1]. В методике преподавания иностранных языков, и РКИ в частности, цифровые инструменты открывают новые возможности для реализации коммуникативно-деятельностного подхода.

Традиционно, формирование навыков аудирования и говорения сталкивается с рядом проблем, особенно на среднем и продвинутом уровнях обучения:

- **Недостаток аутентичности:** Ограниченный доступ к естественной русской речи вне учебной аудитории.
- **Низкая мотивация:** Монотонность традиционных упражнений и оторванность от реальных коммуникативных ситуаций.
- **Слабая персонализация:** Сложность обеспечения индивидуальной траектории обучения и оперативной обратной связи в больших группах.

Цифровые технологии, такие как платформы LMS (Moodle, Google Classroom), сервисы для создания интерактивного контента (H5P, Quizlet), виртуальные доски (Miro, Padlet) и, самое главное, аутентичные видео- и аудиоматериалы (YouTube, подкасты, новостные ресурсы), способны устранить эти барьеры. Они позволяют:

1. **Повысить аутентичность:** Использовать актуальные, живые речевые образцы, отражающие социокультурную специфику русскоговорящего сообщества [2].
2. **Обеспечить интерактивность:** Превратить пассивное слушание и воспроизведение в активное, мотивирующее взаимодействие.
3. **Осуществить дифференциацию:** Адаптировать контент и задания под индивидуальные потребности и темп работы каждого студента.

Особенно важным является аспект формирования социокультурной компетенции. Цифровые медиа – это не только источник языка, но и канал передачи культурного контекста. Использование, например, российского YouTube-контента или подкастов позволяет обучающимся погрузиться в реалии жизни, юмора, социальных проблем и культурных ценностей, что делает процесс освоения языка более осмысленным и глубоким [3]. С точки зрения методики, цифровые технологии позволяют реализовать модель «перевернутого класса» (Flipped Classroom), при которой первичное знакомство с материалом происходит вне аудитории, а время занятия посвящается активной практике говорения и обсуждению, что критически важно для развития беглости и спонтанности речи [4].

Инновационная модель преподавания РКИ

Разработанная инновационная модель преподавания РКИ на занятиях по аудированию и говорению базируется на синтезе коммуникативно-

деятельностного подхода и цифровой дидактики. Она представляет собой трехэтапную структуру: Подготовительный этап (Pre-), Деятельностный этап (While-) и Контрольно-рефлексивный этап (Post-) (табл. 1).

Таблица 1

Этап	Цель	Методические приемы	Цифровые инструменты
I. Подготовительный (Pre-)	Снятие языковых и социокультурных трудностей, мотивация, активизация фоновых знаний.	Асинхронная работа (домашнее задание), предварительный ввод лексики и грамматики через мультимедийные материалы, задание на прогнозирование содержания.	LMS-платформы (размещение видео/аудио, глоссариев, викторин), Quizlet, HSP (для интерактивных заданий).
II. Деятельностный (While-)	Активное, управляемое речевое взаимодействие, развитие стратегий аудирования и говорения, тренировка спонтанности.	Прослушивание/просмотр с заданиями на понимание (Gap-filling, True/False, Multiple Choice), ролевые игры, дискуссии, дебаты, работа в малых группах.	Виртуальные доски (Padlet, Miro) для совместного мозгового штурма, Zoom/Teams (для сессионных залов), аудиозапись ответов в LMS.
III. Контрольно-рефлексивный (Post-)	Систематизация знаний, оценка, предоставление персонализированной обратной связи, отработка ошибок, развитие критического мышления.	Само- и взаимооценка, составление монологических/диалогических высказываний по материалу, написание реферата/блога, анализ речевых ошибок преподавателем.	Аудио/видеозапись речи студентов для последующего анализа, автоматизированные тесты в LMS, Google Forms (для сбора рефлексии).

Принцип персонализации и обратной связи

Ключевой особенностью инновационной модели является механизм персонализированной обратной связи (ПОС). В отличие от традиционной фронтальной коррекции ошибок, цифровая среда позволяет преподавателю работать с индивидуальными речевыми продуктами каждого студента. Например, студент загружает в LMS аудиофайл своего монологического высказывания, а преподаватель использует функцию аудио-комментирования или текстовые пометки с гиперссылками на объяснения правил. Такой подход, как отмечает Ли Цзяньфэн, значительно повышает эффективность самостоятельной работы и глубину усвоения материала [5]. Кроме того, ПОС может быть реализована через автоматизированные системы оценки произношения или грамматического контроля, что позволяет студенту получать немедленную, объективную информацию о своих ошибках.

Экспериментальное исследование

Организация и методика

Педагогический эксперимент проводился на базе одного из китайских университетов в течение одного семестра (16 учебных недель).

- **Участники:** 60 студентов, изучающих РКИ (уровень В2), разделенных на две группы: **Экспериментальная группа (ЭГ)** (30 человек) и **Контрольная группа (КГ)** (30 человек).
- **Предмет:** Занятия по аудированию и говорению (4 академических часа в неделю).
- **Методика:**
 - о **КГ:** Обучение проводилось по традиционной методике с использованием учебника, аудио-приложений на дисках и минимальным использованием цифровых средств (только проектор).
 - о **ЭГ:** Обучение проводилось по разработанной инновационной модели с активным использованием LMS-платформы, аутентичных видео- и аудиоматериалов, виртуальных досок и интерактивных заданий.
- **Методы исследования:** Тестирование (входной и выходной контроль) навыков аудирования и говорения, анкетирование студентов, статистическая обработка данных.

Для оценки уровня аудирования использовался тест, включающий задания на понимание основного содержания, детальное понимание и извлечение специфической информации из аутентичного аудиофрагмента (новостной репортаж, интервью). Навыки говорения оценивались по двум параметрам: монологическое высказывание (подготовка и презентация) и диалогическое высказывание (ролевая игра на заданную тему) [6]. Оценка проводилась независимыми экспертами по критериям беглости, грамматической и лексической правильности, произношения и коммуникативной эффективности.

Результаты и их обсуждение

Входной контроль показал отсутствие статистически значимых различий между ЭГ и КГ по всем измеряемым параметрам. Средний балл по аудированию в ЭГ составил 68,5%, в КГ – 67,9% ($p > 0,05$). Средний балл по говорению (суммарно по всем критериям) в ЭГ – 71,2 балла, в КГ – 70,8 балла ($p > 0,05$).

Результаты выходного контроля представлены в Таблице 2.

Применение t-критерия Стьюдента для независимых выборок показало, что различия в результатах выходного контроля между экспериментальной и контрольной группами являются статистически значимыми ($p < 0,01$) как для навыка аудирования, так и для навыка говорения.

Таблица 2. Сравнительные результаты выходного контроля (в баллах/%)

Навык	Группа	Средний балл (X)	Стандартное отклонение (SD)	Уровень значимости (p)
Аудирование (%)	ЭГ	85,1	5,2	$p < 0,01$
	КГ	74,5	6,5	
Говорение (баллы)	ЭГ	87,4	4,8	$p < 0,01$
	КГ	78,1	5,9	

Обсуждение результатов

1. **Повышение эффективности аудирования:** Значительное улучшение результатов в ЭГ (рост на 16,6%) объясняется систематическим использованием аутентичных, актуальных и разнообразных аудио- и видеоматериалов. Цифровые инструменты позволили студентам многократно прослушивать сложные фрагменты, работать с транскрипцией и выполнять интерактивные задания на понимание лексики и грамматики в контексте (подготовительный этап), что соответствует положениям современной дидактики о циклическом развитии навыка слушания [7].

2. **Прогресс в говорении:** Улучшение показателей говорения (рост на 16,2 балла) обусловлено реализацией деятельностного и контрольно-рефлексивного этапов. Использование виртуальных досок и сессионных залов стимулировало активное групповое взаимодействие и отработку речевых моделей в условиях, максимально приближенных к реальным. Предоставление персонализированной обратной связи по аудиозаписям монологической речи позволило каждому студенту целенаправленно работать над своими индивидуальными ошибками. Как отмечает в своих работах Чэнь Мин, интерактивность и возможность самостоятельного контроля прогресса являются ключевыми факторами повышения мотивации и снижения «речевого барьера» у китайских студентов [8].

Результаты анкетирования также подтвердили высокую удовлетворенность студентов ЭГ учебным процессом, отметив его большую интересность, практическую направленность и эффективность по сравнению с традиционной формой обучения.

Заключение

Проведенное теоретическое обоснование и экспериментальное исследование подтверждают высокую эффективность разработанной инновационной модели преподавания РКИ на занятиях по аудированию и говорению с использованием цифровых технологий.

Основные выводы:

1. Разработанная модель, основанная на синтезе коммуникативно-деятельностного подхода и цифровой дидактики, является структурно и функционально целостной системой, позволяющей эффективно использовать потенциал цифровых технологий.
2. Интеграция аутентичных цифровых ресурсов, платформ LMS и механизмов персонализированной обратной связи обеспечивает высокий уровень мотивации, аутентичности и индивидуализации учебного процесса.
3. Результаты педагогического эксперимента демонстрируют статистически значимое улучшение навыков аудирования и говорения в экспериментальной группе, что позволяет рекомендовать данную модель к широкому внедрению в практику преподавания РКИ на среднем и продвинутом этапах.

Перспективы дальнейшего исследования включают разработку детализированных методических рекомендаций для преподавателей

по созданию цифрового контента и оценке эффективности ПОС, а также изучение долгосрочного влияния данной модели на формирование межкультурной компетенции обучающихся.

Литературы

1. Азимов, Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного: теоретические основы и практика. – М.: Русский язык. Курсы, 2018. – 320 с.
2. Шукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высшая школа, 2019. – 334 с.
3. Елизарова, Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб.: Союз, 2005. – 352 с.
4. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2009. – 272 с.
5. Ли Цзяньфэн. Цифровые платформы и их влияние на самостоятельную работу студентов при изучении РКИ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2020. – Т. 17. – № 3. – С. 490–499.
6. Лингводидактическое тестирование. Русский язык: учебно-методическое пособие / Под ред. Л.В. Московкина, В.А. Степаненко. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2020. – 186 с.
7. Маслыко, Е. А., Бабинская, П. К., Будько, А. Ф., Петрова, С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие. – 9-е изд., стереотип. – Минск: Вышэйшая школа, 2018. – 522 с.
8. Чэнь Мин. Использование мобильных приложений для оптимизации процесса обучения говорению на уроках РКИ в китайской аудитории // Гуманитарные и социальные науки. – 2021. – № 6. – С. 138–143.

AN INNOVATIVE MODEL FOR TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (RFL) IN LISTENING AND SPEAKING CLASSES USING DIGITAL TECHNOLOGIES: THEORETICAL JUSTIFICATION AND EXPERIMENTAL RESEARCH

Lin Limei

Lecturer, Jilin Normal University

The article theoretically substantiates and empirically verifies the effectiveness of an innovative model for teaching Russian as a foreign language (RFL) in listening and speaking classes using digital technologies. The relevance of the research is due to the need to enhance motivation and effectiveness in RFL education amidst the digitalization of learning. The proposed model integrates authentic digital resources (podcasts, videos, interactive platforms) and methodological techniques aimed at developing the socio-cultural and communicative competencies of intermediate and advanced learners. Special attention is paid to the use of Learning Management System (LMS) platforms for organizing asynchronous work and providing personalized feedback. The results of the experimental study confirm a statistically significant improvement in the listening and speaking performance in the experimental group compared to the control group, demonstrating the high effectiveness of the proposed model.

Keywords: RFL, digital pedagogy, listening, speaking, innovative model

References

1. Azimov, E.G. Information and communication technologies in teaching Russian as a foreign language: theoretical foundations and practice. – Moscow: Russian Language. Courses, 2018. – 320 p.
2. Shchukin, A.N. Methods of teaching Russian as a foreign language. – Moscow: Higher School, 2019. – 334 p.
3. Elizarova, G.V. Culture and foreign language teaching. – St. Petersburg: Soyuz, 2005. – 352 p.
4. Polat, E.S. New Pedagogical and Information Technologies in the Education System. – Moscow: Academy, 2009. – 272 p.
5. Li Jianfeng. Digital Platforms and Their Impact on Students' Independent Work in Learning Russian as a Foreign Language // Bulletin of the Russian University of Friendship of Peoples. Series: Issues of Education: Languages and Specialisation. – 2020. – Vol. 17. – No. 3. – P. 490–499.
6. Linguodidactic testing. Russian language: teaching manual / Edited by L.V. Moskovkin, V.A. Stepanenko. – Moscow: FLINTA: Nauka, 2020. – 186 p.
7. Maslyko, E. A., Babinskaya, P. K., Budko, A. F., Petrova, S.I. Foreign Language Teacher's Handbook: Reference Guide. – 9th ed., stereotype. – Minsk: Vysheishaya Shkola, 2018. – 522 p.
8. Chen Ming. Using mobile applications to optimise the process of teaching speaking in Russian as a foreign language classes in Chinese audiences // Humanities and Social Sciences. – 2021. – No. 6. – P. 138–143.

Расширения активного словаря китайских студентов при изучении русского языка в цифровом пространстве

Лю Синьтун,

аспирант Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы (РУДН)
E-mail: lyu.sintun@bk.ru

Иванова Валерия Владимировна,

доцент кафедры русского языка и методики его преподавания
Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы (РУДН)

Актуальность исследования обусловлена ростом академической и профессиональной мобильности между Россией и Китаем и, соответственно, повышенным спросом на китайских специалистов с высоким уровнем владения русским языком. При этом формирование активного словаря остаётся одной из наиболее сложных задач обучения РКИ китайских студентов из-за типологических различий между русским и китайским языками и устойчивых лингвистических и психологических барьеров. Цель статьи – описать основные трудности расширения активного словаря китайских обучающихся и определить возможности цифровой образовательной среды для их преодоления. Объектом исследования является процесс формирования активного словаря у китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный в вузе. Предметом выступают психолингвистические и методические особенности использования цифровых инструментов для развития активной лексики и лексической сочетаемости. Научная новизна работы состоит в попытке комплексно связать типичные лексические затруднения китайских студентов (в том числе ошибки сочетаемости) с конкретными форматами цифровой работы (приложения, онлайн-курсы, медиа-контент, ИИ-сервисы) и показать, каким образом эти форматы могут быть встроены в систему заданий, ориентированных именно на активизацию словаря, а не только на его пассивное расширение.

Ключевые слова: русский как иностранный; китайские студенты; активный словарь; цифровые инструменты.

Введение

В октябре 2023 года прошёл третий саммит международного сотрудничества в рамках инициативы «Один пояс и один путь», по итогам которого было подписано «Совместное заявление о всеобъемлющем стратегическом партнёрстве для сотрудничества в новую эпоху» [12]. В мае 2025 года по результатам семичасовых переговоров лидеров двух стран было заключено ряд соглашений между Китаем и Россией [14]. Расширение стратегического сотрудничества между Россией и Китаем в области экономики, науки, технологий и образования приводит к росту потребности в специалистах, свободно владеющих русским языком. Для китайских обучающихся владение русским, выходящее за рамки минимального лексического минимума, становится условием академической успешности, фактором профессиональной конкурентоспособности и межкультурной адаптации.

В современном обучении РКИ одной из ключевых задач является формирование активного словаря: умений не только распознавать лексические единицы при чтении и аудировании, но и уверенно использовать их в говорении и письме. Для китайских студентов эта задача осложняется структурными различиями между русским и китайским языками, влиянием родной языковой картины мира, а также традиционной китайской образовательной моделью, ориентированной преимущественно на репродукцию.

Целью настоящей статьи является анализ трудностей формирования активного словаря у китайских студентов и описание методических возможностей цифровых инструментов в этом процессе. Для достижения цели решаются задачи: 1) уточнить содержание понятий «активный» и «пассивный» словарь; 2) охарактеризовать типичные лингвистические и психологические барьеры китайских обучающихся; 3) описать приёмы работы с лексикой, которые целесообразно интегрировать в цифровое пространство.

Лексическая работа осложняется типологическими различиями двух языков и особенностями традиционных методов обучения. Цифровые инструменты частично снимают эти трудности, однако порождают и новые проблемы, накладывающиеся на уже существующие. В условиях усиливающейся цифровой трансформации образования Стратегия ЮНЕСКО (2022–2025) и Национальная доктрина образования РФ до 2025 года подчёркивают ключевую роль цифровых и дистанционных технологий [13, с. 469], а китайская программа на 2024 год «Образование в области информационных технологий» ориентирована на глубокую интеграцию онлайн-обучения с очными форматами [15, с. 2].

В связи с системным внедрением цифровых практик, в том числе на занятиях по РКИ для китайских обучающихся, необходимо определить современные особенности формирования активного словаря в цифровой среде и уточнить методические подходы к организации лексической работы с опорой на электронные ресурсы и ИИ-сервисы.

Исследование носит теоретико-описательный характер и опирается на междисциплинарный подход, объединяющий данные лексикографии, психолингвистики и методики преподавания РКИ. В основе работы лежит:

- 1) Изучение научных источников, посвящённых проблеме активного и пассивного словаря; 2) Обобщение трудов, в которых рассматриваются лингвистические и психологические препятствия при освоении иностранных языков и РКИ как в языковой, так и во внеязыковой среде; 3) Анализ исследований, описывающих особенности обучения русскому языку китайских студентов, включая типичные лексические ошибки и случаи нарушения лексической сочетаемости; 4) Рассмотрение способов пополнения словарного запаса и оценка потенциальных возможностей их адаптации и применения в цифровой среде.

Объект исследования – процесс формирования активного словаря у китайских студентов в университетском курсе РКИ. Предмет – методические и психолингвистические особенности использования цифровых инструментов (мобильные приложения, электронные словари, подкасты, видеоконтент, онлайн-курсы, ИИ-сервисы) для расширения активного словаря и развития лексической сочетаемости.

По мнению Ю.Д. Апресяна, использование термина «активный словарь» логически подразумевает существование и «пассивного»

словаря. Однако подобное противопоставление носит во многом условный характер, поскольку в реальной практике строго разграниченных активных и пассивных словарей практически не бывает, за крайне редкими исключениями [1, с. 5].

Согласно определению, приведенному в интернет-энциклопедии Рувки, важнейшей чертой активного словаря является его изменчивость: одни единицы, оставаясь понятными носителям языка, со временем переходят в пассивный словарь, тогда как новые слова, напротив, постепенно включаются в активный словарный запас [3]. То значит, активный словарь – это слова, которые человек регулярно использует в устной и письменной речи. Его состав не фиксирован и со временем меняется. Одни слова устаревают в повседневном употреблении: они остаются понятными, но перестают активно использоваться и переходят в пассивный словарь. Одновременно появляются новые слова и значения; если они закрепляются в общении и часто употребляются, они входят в активный словарь. Граница между активным и пассивным словарём подвижна: слова могут переходить из одного в другой в зависимости от частоты и привычности использования.

Согласно определению активного словаря в Большой российской энциклопедии [4], активный словарь – это слова, которые понятны носителям языка и регулярно используются в повседневной речи. Его ядро составляют лексемы, обозначающие устойчивые, универсальные понятия (например, «земля», «вода», «дом», «руки»), сохраняющие актуальность вне зависимости от эпохи. Часть слов со временем переходит из активного в пассивный словарь и перестаёт часто употребляться, как, например, архаичное сегодня слово «гридница», распространённое в Древней Руси. Современный активный словарь русского языка включает как наследие общеславянской и исконно русской лексики, так и многочисленные заимствования, необходимые для описания новых реалий и понятий: «возникать», «структура», «вирус», «экология» и др. Это отражает динамичное развитие языка и его постоянную адаптацию к культурным и технологическим изменениям.

Учёный Ю.Д. Апресян сказал: «Термин «активный словарь» предполагает, что существуют «пассивные» словари», эта терминология достаточно условна, так как активных и пассивных словарей в чистом виде, за очень редкими исключениями, не существует. Поэтому словари пассивного типа включают большой массив малоупотребительной лексики» [1, с. 5]. «Идеальный пассивный словарь» – это ресурс с широким пластом лексики и толкованиями, который помогает понимать тексты разных жанров, прежде всего редкую, устаревшую или узкоспециальную лексику, не востребованную в повседневной речи. В отличие от него, активный словарь сосредоточен на часто употребляемых словах и устойчивых выражениях, реально используемых в устной и письменной коммуникации. Такое разграничение позволяет осознанно выбирать тип словаря в зависимости от целей работы с текстом.

Особая ценность активных словарей состоит в том, что они не ограничиваются простым перечнем слов и их значений. Они дают информацию о произношении, синтаксических свойствах, семантических связях и типичных контекстах употребления, помогая корректно и уместно использовать слова в речи и письме. Поскольку язык постоянно меняется, а выбор слова зависит от ситуации и контекста, активный словарь не только фиксирует лексику, но и обучает её функциональному применению в различных видах общения. Поэтому такие словари особенно важны для тех, кто регулярно работает с устными и письменными текстами, поскольку расширяют выразительные возможности и повышают качество речи.

«Вторая особенность словника активного словаря (в отличие от словника пассивного словаря) состоит в том, что он не обязан быть замкнутым» [2, с. 399]. Апресян Ю.Д. противопоставляет пассивный и активный словари по их функциям и целям. Пассивный словарь охватывает максимально широкую лексику и даёт минимально необходимую информацию для понимания слова в любом контексте. Он ориентирован на рецептивные виды речевой деятельности – чтение и аудирование, то есть на узнавание и понимание слов.

Активный словарь, напротив, предназначен для точного и уверенного использования слов в устной и письменной речи. В нём лексические единицы описываются подробно: приводятся значения, особенности употребления, сочетаемость, стилистическая окраска. Это делает его своего рода «слепком» того объёма знаний о слове, которым обладает образованный носитель языка.

Таким образом, активный словарь не только помогает говорить и писать более свободно и корректно, но и отражает норму лексической компетенции. В учебной и профессиональной практике он является важной опорой для качественного владения языком.

«Результативность в усвоении норм и правил иностранного языка в процессе учебной активности в большой мере основывается на психологической подготовленности человека усвоить и использовать ино-

язычную речь, на умении преодолевать культурные стереотипы» [7, с. 718].

Согласно толковому словарю, «Языковой барьер – незнание или недостаточное знание языка коллектива, препятствующее индивидууму вступать в контакт с его членами, реализовывать свои интенции» [11]. «Языковой барьер» как совокупность трудностей социализации, связанных с незнанием норм коммуникативного поведения, неучетом культурного контекста страны изучаемого языка, отсутствием навыков спонтанного высказывания и ограниченным пониманием межкультурных различий.

Таким образом, языковой барьер можно рассматривать и как ситуацию, при которой обучающийся не способен в полной мере задействовать уже имеющиеся у него языковые знания и умения для продуктивного и результативного общения.

М.В. Воронова выделяет два вида таких барьеров: 1) лингвистический, связанный с лексикой и грамматикой; 2) психологический, обусловленный эмоциональными факторами [6, с. 719]. Дефицит теоретической подготовки, а также слабое владение грамматическими и лексическими средствами изучаемого языка нередко приводит к формированию лингвистических барьеров.

К языковым барьерам относятся ограниченный словарный запас, трудности с пониманием контекстных значений, неправильное восприятие иностранных слов (в том числе из-за их морфологических особенностей), а также сложности с идиомами и пословицами, требующими небуквального, культурно адекватного перевода. Лингвистические проблемы усугубляются слабой грамматической базой и недостаточно развитыми навыками аудирования.

Освоение иностранного языка связано и с психологическими факторами. Психологический барьер включает когнитивные, эмоциональные, операционные и мотивационные компоненты. Его основаниями часто выступают страхи, обусловленные личностными особенностями: эмоциональная нестабильность, заниженная самооценка, застенчивость. Важную роль играют также неблагоприятный опыт предыдущего изучения языков, низкая учебная мотивация, повышенная тревожность, внутреннее напряжение и боязнь допустить ошибку при выражении собственных мыслей.

Т.В. Минакова предлагает собственную классификацию психологических трудностей, с которыми сталкиваются изучающие иностранный язык в процессе обучения [9, с. 63]. В её работе выделяются несколько групп препятствий. Во-первых, лингвистические барьеры, связанные с недостаточным уровнем владения языком, слабо сформированными навыками самоконтроля, а также с интерференцией родного языка, затрудняющей погружение в иную языковую среду. Во-вторых, дидактические барьеры, возникающие при смещении акцента на один вид речевой деятельности, игнорировании реальных потребностей обучающихся и неправильно выбранных методов и приемах обучения, которые мешают достижению поставленных целей. В-третьих, социокультурные барьеры, проявляющиеся в трудностях, вызванных недостаточным вниманием к культурному аспекту языка, а также непониманием социокультурных норм, ценностей и явлений.

Н.С. Брем сопоставил трудности изучения иностранного языка в погружении и вне языковой среды и предложил типологию проблем при изучении РКИ в России. Он выделил пять блоков, при этом на первом плане стоят лингвистические сложности [5, с. 252]. Главные из них связаны с грамматикой (влияние родного языка, отсутствие в нем категорий, свойственных русскому; трудности вызывают глаголы движения, безличные и неопределенно-личные конструкции, длинные цепочки с родительным падежом), лексикой (необходимость расширять словарный запас, выбирать корректные сочетания и стиль, преодолевать интерференцию и лексические расхождения), словообразованием (чередование гласных мешает узнавать однокоренные слова, от одного корня образуются разные части речи) и фонетикой (интерференция, ударение, акцент). Для успешного овладения русским требуется системная, целенаправленная работа по каждому компоненту с учётом родного языка обучающихся.

Леханова К.Н., опираясь на опыт работы в Институте Бода Цзиньского педагогического университета Китая, анализирует обучение китайских студентов русскому языку как иностранному. Русский язык она характеризует как синтетический с флективной грамматической системой, что определяет образование слов, построение фраз и оформление речи через словоизменение и предлоги. Сложная система времён и наклонений глаголов влияет на порядок слов и интонацию [8, с. 41].

Китайский язык, напротив, обладает номинативным строением, фиксированным порядком слов, препозиционной формой определения и агглютинативной тенденцией без изменений по числу, лицу, роду и падежу. Эти типологические различия затрудняют усвоение русской

грамматики, особенно категории вида глагола, выражающей завершенность и протяженность действия. Обучающимся приходится осваивать новые морфологические категории и перестраивать привычный порядок слов.

Ю.Н. Грицкевич исследовала лексические ошибки китайских изучающих русский язык и отметила, что многие нарушения связаны с несоблюдением лексической сочетаемости (например: «Я поеду пешком на вокзал»), что отражает неполноту семантических связей слова «пешком» с родственными единицами [7, с. 90]. Кроме того, китайские студенты часто дословно цитируют текст и, готовя развернутые высказывания, чрезмерно опираются на словари, что связано с пассивной позицией обучающихся в традиционной китайской образовательной модели.

Учёные Набок Ю.В. и Щуренкова А.Д. выделяют несколько способов расширения активного словарного запаса [10, с. 78]: живая беседа, контакт с носителями языка, чтение вслух, пересказ текста и ведение дневника на изучаемом языке. Перечисленные методы обеспечивают комплексное взаимодействие с языком, взаимно дополняют друг друга и создают синергетический эффект, укрепляя как пассивный, так и активный словарный запас и развивая коммуникативные компетенции.

Для расширения активного словаря на занятиях по РКИ важно использовать приёмы, которые помогают не только запоминать лексику, но и уверенно вводить её в речь. Регулярное чтение книг, статей и новостей (рассказы Чехова, Зощенко, тексты РИА Новости, TASS, BBC Russian) позволяет накапливать лексику в контексте. Студенты помечают незнакомые слова, выписывают их, обращаются к толковым словарям (Ожегов, Кузнецов, Gramota.ru), составляют словосочетания и примеры, пишут краткие аннотации и пересказы с новой лексикой. Широко используются карточки – бумажные и цифровые (Anki, Quizlet, Memrise), где фиксируют слово, перевод, толкование, пример. Эффективна регулярная устная и письменная практика: дневники, мини-эссе, рассказы, ролевые игры, дискуссии, устные сообщения с обязательным использованием новых слов. Важную роль играют лексические игры (Kahoot!, Quizizz, LearningApps, «шляпа», «цепочки слов»), живое общение с носителями в разговорных клубах и тандемах, просмотр русских фильмов и сериалов с заданиями на лексику и разыгрыванием диалогов. Дополняют систему мобильные приложения (Duolingo, Babbel, Busuu и др.), электронные словари и переводчики (Gramota.ru, Google Translate, «Яндекс Переводчик»), подкасты и аудиокниги, видеоконтент с субтитрами, интерактивные сайты (Институт Пушкина, «Русский тест»), соцсети и форумы, онлайн-курсы по интересам, а также инструменты на базе ИИ, которые помогают подбирать примеры, создавать упражнения и проверять письменные работы.

Формирование активного словаря китайских студентов в процессе изучения русского языка опирается на сочетание традиционных и современных методик. Живое общение, чтение вслух, пересказ и ведение дневника обеспечивают глубокую переработку материала и перевод слов из пассивного запаса в активный. Использование аутентичных текстов, карточек, лексических игр, фильмов, подкастов, онлайн-ресурсов, мобильных приложений и ИИ-сервисов создаёт многоканальное, мотивирующее языковое пространство. Такое комплексное взаимодействие с языком усиливает синергетический эффект, способствует устойчивому усвоению лексики и развивает реальные коммуникативные компетенции обучающихся.

Заключение

Формирование активного словаря у китайских студентов, изучающих русский язык, представляет собой комплексную задачу, в которой переплетаются лингвистические, психолингвистические и методические аспекты. Типологические различия между русским и китайским языками, устойчивые лексические и грамматические трудности, а также психологический языковой барьер замедляют переход лексики из пассивного владения в активное использование.

Проведённый теоретический анализ показывает, что сочетание традиционных приёмов с возможностями цифровой образовательной среды создаёт благоприятные условия для целенаправленной работы над активным словарём. Цифровые инструменты обеспечивают регулярность тренировок, вариативность контекстов, оперативную обратную связь и возможность учёта индивидуальных траекторий обучения, тогда как традиционные форматы поддерживают глубинную переработку материала и реальное речевое взаимодействие.

Литература

1. Апресян Ю.Д. Активный словарь русского языка. – М.: Языки славянской культуры, 2014. Т. 1. С. 6–7.

2. Апресян Ю.Д. Теоретические основы активного словаря русского языка // Вестник Российской академии наук. Том 78. № 5. 2008. С. 399–400.

3. Активный словарь. URL: https://ru.ruwiki.ru/wiki/Активный_словарь (Дата обращения: 04.10.2025)

4. Большая российская энциклопедия. URL: <https://old.bigenc.ru/linguistics/text/1807914> (Дата обращения – 01.06.24)

5. Брем Н.С. Особенности барьеров при изучении иностранного языка в языковой среде и вне ее // Самарский научный вестник. 2020. Т. 9, № 3. С. 250–257.

6. Воронова М.В. Причины возникновения языкового барьера и способы его коррекции // Форум молодых учёных. 5/1(21)2018. С. 718–719.

7. Грицкевич Ю.Н. Лексические ошибки китайских студентов при изучении русского языка как отражение специфики их национальной языковой картины мира // Вестник Псковского государственного университета. Серия «Социально-гуманитарные науки». 8/2018. С. 90.

8. Леханова К.Н. Особенности обучения китайских студентов русскому языку как иностранному (из опыта работы в Институте Бода Цилиньского педагогического университета, КНР) // Педагогика. Психология. Философия. Серия «Вестника СВФУ» № 4 [12], 2018. С. 41.

9. Минакова Т.В. Снятие трудностей в изучении иностранного языка как условие развития познавательной самостоятельности студентов // Вестник Оренбургского государственного университета. 2001. № 1. С. 61–66.

10. Набок Ю.В., Щуренкова А.Д. Расширение запаса французских слов у учащихся средних классов // Поволжский педагогический вестник. 2020. Т. 8, № 4 (29), С. 72.

11. Русский толковый словарь Ожегова. URL: <https://gufo.me/search?term=%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B9+%D0%B1%D0%B0%D1%80%D1%8C%D0%B5%D1%80> (Дата обращения – 02.06.24)

12. Заявление председателя Третьего саммита международного сотрудничества «Один пояс и один путь» (полный текст). URL: https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202310/content_6910132.htm (Дата обращения – 18.04.24)

13. Котрле С.В., Савченко А.А.. Цифровые медиатехнологии в обучении иностранному языку в ВУЗе: анализ на основе классификации // ЦИТИСЭ № 1 (31) 2022, С. 469.

14. Китай и Россия подписали множество соглашений по итогам 7-часовых переговоров Путина и Си: совместное заявление. URL: <https://dzen.ru/aB4k4gh1EUxpp-1K> (Дата обращения – 09.05.2025)

15. Юань Лэй, Лю Мэйлин. Анализ масштабов практики и зрелости цифровизации в содействии модернизации образования в Китае – на основе анализа литературы с 2010 по 2024 год // Журнал Педагогического университета Гуанси (издание по философии и общественным наукам), 2024, С. 2.

EXPANDING THE ACTIVE VOCABULARY OF CHINESE STUDENTS WHEN LEARNING RUSSIAN IN THE DIGITAL SPACE

Liu Xintong, Ivanova V.V.

Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

The relevance of this study stems from the growing academic and professional mobility between Russia and China and the corresponding increased demand for Chinese specialists with a high level of Russian language proficiency. At the same time, developing an active vocabulary remains one of the most challenging tasks in teaching Russian as a foreign language to Chinese students due to typological differences between Russian and Chinese and persistent linguistic and psychological barriers. The purpose of this article is to describe the main challenges in expanding the active vocabulary of Chinese students and identify the potential of a digital educational environment for overcoming them. The object of this study is the process of developing an active vocabulary in Chinese students studying Russian as a foreign language at university. The subject is the psycholinguistic and methodological aspects of using digital tools to develop active vocabulary and lexical collocation. The scientific novelty of this work lies in its attempt to comprehensively connect the typical lexical difficulties of Chinese students (including collocation errors) with specific digital work formats (apps, online courses, media content, AI services) and to demonstrate how these formats can be integrated into a system of assignments aimed specifically at activating vocabulary, rather than merely at its passive expansion.

Keywords: Russian as a foreign language; Chinese students; active vocabulary; digital tools.

References

1. Апресян, Yu. D., Active Dictionary of the Russian Language. Moscow: Languages of Slavic Culture, 2014. Vol. 1, pp. 6–7.

2. Апресян, Yu. D., Theoretical Foundations of the Active Vocabulary of the Russian Language. Bulletin of the Russian Academy of Sciences. Vol. 78, No. 5, 2008. pp. 399–400.

3. Active Dictionary. URL: https://ru.ruwiki.ru/wiki/Активный_словарь (Accessed: 04.10.2025)

4. The Great Russian Encyclopedia. URL: <https://old.bigenc.ru/linguistics/text/1807914> (Accessed on June 1, 2024)
5. Brem, N. S. "Barriers to Foreign Language Learning in and Outside the Language Environment" // Samara Scientific Bulletin. 2020. Vol. 9, No. 3. Pp. 250–257.
6. Voronova, M. V. "Causes of the Language Barrier and Ways to Correct It" // Young Scientists' Forum. 5/1(21)2018. Pp. 718–719.
7. Gritskevich, Yu. N. "Lexical Errors of Chinese Students in Learning Russian as a Reflection of the Specifics of Their National Linguistic Picture of the World" // Bulletin of Pskov State University. Series "Social and Humanitarian Sciences". 8/2018. Pp. 90.
8. Lekhanova, K.N. Features of Teaching Russian as a Foreign Language to Chinese Students (Based on Experience at the Boda Institute of Jilin Normal University, PRC) // Pedagogy. Psychology. Philosophy. Series of the "Vestnik of NEFU" No. 4 [12], 2018. P. 41.
9. Minakova T.V. Removing Difficulties in Learning a Foreign Language as a Condition for Developing Students' Cognitive Independence // Bulletin of Orenburg State University. 2001. No. 1. Pp. 61–66.
10. Nabok Yu. V., Shchurenkova A.D. Expanding the Vocabulary of French Vocabulary in Middle School Students // Volga Region Pedagogical Bulletin. 2020. Vol. 8, No. 4 (29), P. 72.
11. Ozhegov's Russian Explanatory Dictionary. URL: <https://gufo.me/search?term=%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B9+%D0%B1%D0%B0%D1%80%D1%8C%D0%B5%D1%80> (Accessed: 02.06.24)
12. Statement by the Chairman of the Third Belt and Road Summit for International Cooperation (full text). URL: https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202310/content_6910132.htm (Accessed on 18.04.24)
13. Kodrle S.V., Savchenko A.A. Digital Media Technologies in Teaching Foreign Languages at a University: Classification-Based Analysis // CITISE No. 1 (31) 2022, p. 469.
14. China and Russia Signed Numerous Agreements Following Putin and Xi's 7-Hour Talks: Joint Statement. URL: <https://dzen.ru/a/aB4k4gh1EUXpp-1K> (Accessed on 09.05.2025)
15. Yuan Lei, Liu Meiling. Analysis of the scale of practice and maturity of digitalization in promoting education modernization in China – based on literature review from 2010 to 2024 // Journal of Guangxi Normal University (Philosophy and Social Science Edition), 2024, p.2.

Матаннанова Анна Николаевна,

к.п.н., доцент, Институт естественных наук, ФГАОУ ВО
«Северо-Восточный федеральный университет имени
М.К. Аммосова»

E-mail: amatannanova@mail.ru

Сыроватская Матрена Николаевна,

учитель химии, МАОУ «Саха политехнический лицей»

E-mail: smatren@yandex.ru

В статье представлены теоретические подходы к индивидуализации обучения химии как к общей проблеме современного образования и опыт организации индивидуальных образовательных маршрутов в школах Республики Саха (Якутия). Авторы рассматривают общие подходы к индивидуализации обучения: технологии индивидуализации обучения, дифференциацию обучения, индивидуальные образовательные маршруты. Важными способами индивидуализации обучения химии (как естественной науки) являются использование интегративных учебных заданий и организация естественнонаучных практикумов. Задача учителя – создать для своего ученика благоприятную образовательную среду. Она должна быть открытой, избыточной и вариативной. В статье приводятся примеры заданий, разработанных для индивидуализации обучения химии в якутских школах. Их эффективность доказана результатами педагогического эксперимента, проведенного в школах Республики Саха (Якутия).

Ключевые слова: обучение химии, индивидуализация, индивидуальный образовательный маршрут, тьютор, дифференциация, интегративные учебные задания, естественнонаучный практикум, технологии индивидуализации обучения.

Современный мир, характеризующийся интеграцией наук, экономик, культур и обществ, представляет собой большую взаимосвязанную глобальную систему. Важным условием устойчивого развития современного общества является индивидуализация и саморазвитие личности. Индивидуализация способствует открытости общества (где ценится уникальность и разнообразие взглядов), дает больше свободы для жизненного пути личности. Позитивное влияние индивидуализации отражается в любой сфере, например, в бизнесе повышет конкурентоспособность через индивидуализированные продукты, услуги и маркетинг. Особое внимание уделяется индивидуализации в сфере образования. Для этого в школах разрабатываются индивидуальные образовательные программы и маршруты, соответствующие потенциалу и интересам ученика, что в свою очередь повышает эффективность обучения и воспитания выпускника современной школы.

Индивидуализация обучения актуальна для всех учебных дисциплин школьного образования, в том числе и для химии, участвующей в формировании у обучающихся естественнонаучной картины мира. Проблема индивидуализации обучения химии достаточно не изучена. В практике обучения химии опытные учителя используют разные подходы для сопровождения индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, организации индивидуальных учебных занятий и проектов. Даже существуют школы, где все (или отдельные школьники), учатся по индивидуальным учебным планам или по индивидуальным образовательным программам. Но, к сожалению, методических изданий, методических рекомендаций по реализации индивидуального обучения химии практически не существует. Мы попытались проанализировать научно-методическую литературу и выявить подходы к индивидуализации обучения химии в современной школе.

Рассмотрим понятия «индивидуализация» и «индивидуальный подход». Нередко эти два понятия учителя путают. Индивидуальный подход, по Т.М. Ковалевой, – это педагогический принцип, нацеленный на учет индивидуальных особенностей обучающегося в учебном процессе. Ученики, занимающиеся в одном классе, изучают одно содержание (без учета интересов, особенностей каждого ученика). Для этого учитель выбирает уровень сложности учебного материала, те или иные методы и приемы, средства обучения под особенностями каждого ученика. То есть каждый ученик, независимо от мотивации, возможностей и интересов, должен освоить запланированный учителем учебный материал. Индивидуализация обучения – это технология, которая позволяет организовать индивидуальный учебный процесс таким образом, чтобы у каждого ученика было свое содержание. Задача учителя – создать соответствующие условия для реализации избыточной образовательной среды, позволяющей организовать индивидуальные образовательные маршруты [1].

Индивидуальная образовательная программа по предмету (например, по химии) создается на основе исследования доступных учащемуся образовательных ресурсов школы, социума, интернета. Индивидуализация образовательного процесса организуется путем выбора стршеклассниками учебных предметов, форм обучения, самостоятельного отбора тем и направлений творческой, исследовательской и проектной деятельности.

Понятие «индивидуализация» часто сравнивают с понятием «персонализация», или «персонификация» и объясняют по-разному. Например, одни авторы понимают индивидуализацию как подход, когда учитель подбирает методы и средства согласно особенностям ученика, а персонализацию считают процессом участия ученика в реализации своего образовательного маршрута. Мы придерживаемся объяснения А.Г. Асмолова, что персонализация включает в себя и индивидуализацию, развитие личности как субъекта деятельности, поэтому искать различия между ними – это нонсенс [2].

Индивидуализации не отменяет стандартов – она лишь обозначает движение ребенка в соответствии со своим выбором, который связан с культурой рефлексивного осмысления и оценкой его возможных последствий. Принцип индивидуализации заключается в том, что ученик проходит собственный путь к освоению того содержания, которое именно для него сейчас является наиболее важным, то есть ученик становится активным субъектом образовательного процесса. Цель учителя будет заключаться в помощи ученику в определении собственного образовательного пути и сопровождение его в построении индивидуального образовательного маршрута. При этом раскрывается

потенциал ученика, так как учебный процесс адаптируется под его особенности, темп и интересы, и самое важное – повышается мотивация и самостоятельность ученика.

В реализации индивидуализации обучения учителю необходимо освоить компетенции, которыми владеет тьютор. Тьютор – это педагог, работающий на основе принципа индивидуализации, и помогающий ученику в построении и реализации индивидуальных образовательных программ. Профессия «тьютор» в России сравнительно новая и введена в Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих в 2010 году. В 2017 году был принят профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», где прописаны тьюторские функции. К ним относятся:

- педагогическое сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов, проектов;
- организация образовательной среды для реализации индивидуальных образовательных маршрутов;
- организационно-педагогическое сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов.

Индивидуальный образовательный маршрут ученика организуется на основе тьюторских принципов, позволяющих выстраивать разные вариации учебного содержания, средств, форм организации учебного процесса, методов обучения и других характеристик учебной процесса. К принципам тьюторского сопровождения относятся открытость, избыточность, вариативность, непрерывность, гибкость, индивидуальный подход и индивидуализация.

Тьюторское сопровождение ученика включает следующие этапы сопровождения: диагностический (развитие мотивации к образовательной деятельности), проектировочный (составление тематического портфолио, включающего карту познавательного интереса, консультирование), реализационный (выполнение учебного проекта или исследования), аналитический (рефлексия и планирование дальнейших перспектив).

Для индивидуализации обучения химии можно использовать разные подходы сопровождения образовательных маршрутов ученика, самым главным из которых, несомненно, будет обучение по индивидуальной образовательной программе. Учителю химии нужно будет спланировать курс химии на одного ученика, составив вначале программу, затем тематическое планирование и поурочные планы. Этот вариант реализуется в основном для детей на индивидуальном обучении.

Другие подходы к индивидуализации обучения химии связаны с разными аспектами совершенствования обучения химии в школе. Мы можем выделить пять методических подходов, позволяющих в какой-то мере реализовать индивидуализацию обучения химии:

- организация индивидуальных образовательных маршрутов изучения темы, выполнения учебного задания, проекта или исследования;
- использование технологий индивидуализации обучения;
- использование интегративных учебных заданий;
- организация естественнонаучного практикума;
- дифференциация обучения химии.

Первый подход заключается в использовании **индивидуальных образовательных маршрутов** в изучении отдельных тем, выполнения учебных заданий, проектов и исследований. Учитель может составить для ученика или группы учеников индивидуальный тематический план и поурочные планы. При этом учитель заранее составляет разные варианты построения образовательных маршрутов, подбирает дидактические и оценочные материалы, подбирает множество вопросов для разговоров с одним учащимся или группой учащихся. В таблице приведен пример схемы планирования индивидуальных образовательных маршрутов (табл. 1).

Таблица 1. Вариант тематического планирования индивидуальных маршрутов

№	Тема урока, часы	Цели (образовательные, воспитательные, развивающие)	Задания	Образовательные ресурсы	Вопросы для рефлексии

По **технологиям индивидуализации обучения** мы рассмотрели работы двух авторов А.В. Хуторского и Суртаевой Н.Н. Технология индивидуальных образовательных А.В. Хуторского заключается в поэтапной организации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся одного класса. При этом любой ученик способен найти, создать или предложить свой вариант решения любой задачи, относящейся к собственному обучению. Автор выделяет пять этапов реализации индивидуальных траекторий на уроке:

- о диагностика мотивации, познавательных и предметных умений и навыков отдельных обучающихся или групп;

- о фиксирование учеником и учителем образовательных объектов, предмета познания;

- о выстраивание системы личных отношений ученика к образовательной деятельности;

- о планирование обучающимся индивидуальной учебной деятельности;

- о одновременная реализация индивидуальных и общеколлективных образовательных маршрутов [3].

Технология индивидуальных образовательных траекторий Н.Н. Суртаевой заключается в виртуальной организации учебной деятельности обучающихся с определенной схемой ученических мест в учебном кабинете и использованием, так называемых, информационно-распределительных листов для учащихся. Они представляют собой сводную таблицу тематического планирования на всех учеников класса. При использовании данной технологии все обучающиеся активно участвуют не только в планировании и организации учебной деятельности, но и в оценке результатов изучения данной темы [4].

Важным средством индивидуализации обучения химии могут быть **интегративные задания**, которые объединяют знания и навыки из разных областей, предметов или видов деятельности для решения одной проблемы. Задания, позволяющие интегрировать химию с биологией, физикой, рассмотрены в работах Заграничной Н.А., Паршутиной Л.А. Важность использования таких заданий авторы объясняют тем, что интегративные задания показывают связь теории химии с окружающими жизненными проблемами и формируют целостную картину мира. А также немаловажно, что при выполнении интегративных заданий повышается мотивация учащихся, развивается их мышление [5].

При использовании интегративных заданий у учителя химии есть возможность организовать изучение учебного материала в разной форме с использованием разных средств, с учетом интересов и возможностей учащихся. И самое главное, можно подобрать для каждого ученика контекстные задания с содержанием значимым и актуальным именно для него. Интегративные задания могут быть связаны с проблемами из разных областей деятельности человека и окружающего мира (экология и охрана окружающей среды, здоровье человека, сбалансированное питание, бытовые проблемы, строительство, производство энергии и др.). Приведем примеры интегративных заданий, используемых при изучении подгруппы кислорода в 9 классе.

- Объясните, как изменяются окислительные и восстановительные свойства в ряду O, S, Se, Te, Po.
- Используя интернет и другие источники информации, узнайте, где находятся важнейшие месторождения серы. Найдите их на карте.
- Сравните по рисунку кольцевые молекулы кристаллической серы и цепи пластической серы. Объясните, почему пластическая сера растягивается.
- Где встречается сероводород в природе? Почему? Приведите примеры
- В чем опасность и польза сероводорода?
- Что такое кислотные дожди? Как они образуются и чем опасны?

В ходе изучения состава воздуха в 8 классе изучается опыт Антуана Лавуазье, доказывающий объемную долю кислорода в воздухе. Объектом исследования (дидактической единицей интегративного задания) будет естественнонаучный эксперимент. Учитель может в зависимости от интересов и особенностей своих учеников, их возможностей и условий образовательного процесса использовать разные вариации изучения этого известного опыта. Таблица 2 может быть использована для конструирования интегративных заданий с разными вариантами его основных элементов, то есть их характеристик (предмет исследования, форма представления задания, уровни учебных заданий, вид деятельности).

Особое место в индивидуализации обучения химии занимают естественнонаучные практикумы как система учебных занятий по выполнению проектных и исследовательских работ. Они могут быть организованы как специальные и элективные курсы или как компонент элективных курсов, химических кружков и факультативов. На занятиях естественнонаучных практикумов решаются контекстные задачи, описывающие реальные жизненные ситуации, и имеющие межпредметный характер. Учитель организует индивидуальную работу учеников или работу в парах и небольших группах, то есть планирует и сопровождает разные образовательные маршруты. Методологическим основанием составления таких заданий является научный метод познания, т.е. реализуется схема субъективного «переоткрытия» школьниками того, что было открыто в ходе исторического развития науки [6] (табл. 2).

Контекстные задания исследовательского характера могут быть посвящены проблемам, связанным с химией, биологией, физикой, например, «Определение качества пищевых продуктов», «Влияние условий на актив-

ность дрожжей”, “Исследование состава водопроводной воды”, “Влияние продуктов коррозии на растительный и животный мир водоемов”, “Оценка качества моющих средств с помощью биоиндикаторов” и др.

Таблица 2. Элементы учебных заданий для обсуждения опыта Антуана Лавуазье

Дидактические единицы	Форма представления задания	Уровни учебных целей	Вид деятельности ученика
- Химические реакции, происходящие в ходе эксперимента - Строение прибора - Количественные отношения объема кислорода и объема воздуха - Техника выполнения эксперимента - Методология выполнения опыта Лавуазье	- Устная формулировка и объяснение задания - Текст с объяснениями и вопросами - Формулирование вопроса учеником после прочтения им описания опыта Лавуазье - Устные вопросы учителя после просмотра видео - Устные вопросы учителя в ходе демонстрации опыта	- Знание - Понимание - Применение - Анализ	- Устно отвечает учителю - Составляет письменный отчет после демонстрационного опыта - Обсуждает проблему в группе - Рисует схему демонстрационного опыта и комментирует - Выполняет виртуальный эксперимент - Составляет уравнения реакций - Обобщает опыт

Естественнонаучные практикумы можно проводить в форме ролевой игры, когда учащиеся исследуют общую проблему в предметных группах, например, в группах биологов, химиков, физиков. При изучении природных источников углеводородов в 10 классе можно организовать практикумы по изучению проблем региональных месторождений углеводородов. Рассмотрим примеры заданий к практикуму “Черное золото Якутии” для группы физиков.

Проблема: транспортировка нефти по трубопроводам в Якутии нерентабельная и опасная для экологии, так как нефть при низких температурах застывает.

Сравните способы транспортировки нефти: железнодорожные цистерны (нефть нужно предварительно нагреть и залить) и подогреваемый трубопровод. Какой способ менее рискован для экологии в случае аварии. Аргументируйте, учитывая возможные объемы разлива и скорость принятия мер.

Одним из вариантов индивидуализации обучения химии может быть дифференциация в построении индивидуальных образовательных маршрутов. Индивидуализировать процесс обучения можно, например, по способам восприятия и обработки обучающимися учебной информации. В психологии способ восприятия и обработки через определенные сенсорные (визуальную, аудиальную, кинестетическую и др.) каналы называют модальностью. Человек представляет мир через образы (визуал), звуки (аудиал), ощущения (кинестетик) или логику (дигитал/рационал). При полимодальном обучении в сознании учащихся происходит развитие большого числа образов об определенном явлении.

Проблеме полимодального обучения посвящены исследования разных авторов. М.А. Ахметов считает, что полимодальное обучение формирует у обучающегося разные образы об изучаемом явлении, что является основой мышления и развития нового понятия. При таком подходе учащийся мысленно переводит один образ в другой, учебный материал – из одного вида в другой. Если он может (по рассказу учителя) мысленно представить образ, запоминая в визуальной форме, то сможет и пересказать, и запомнить [7].

Процесс перехода учебной информации в сознание обучающегося при полимодальном обучении описывается в работе Г.А. Пичугиной, А.Г. Кайбалиева. Первоначальная информация поступает в сознание учащегося согласно его ведущей модальности: при прочтении (через визуальный канал у визуалов) или при прослушивании (у аудиалов через аудиальный канал) и т.д. Затем обучающийся формирует и развивает образ в своем сознании на основе полученного учебного материала в форме картинок (для визуалов), звуков (для аудиалов), чувств (для кинестетиков). После этого активизируется мыслительная деятельность учащегося путем наложения образа на жизненный опыт, в результате чего происходит запоминание образа и усвоение нового понятия. На заключительном этапе происходит рефлексия, учащийся анализирует полученный материал с учетом усвоенных понятий и умений. Учитель организует учебный процесс таким образом, чтобы создать условия для проявления индивидуальности учащегося. Эффективность усвоения учебного материала учитель повышает упражнениями и заданиями посредством полимодальных действий [8].

Рассмотрим примеры заданий для восприятия и обработки информации визуальным каналом (к демонстрационному опыту по изучению состава воздуха в 8 классе).

Задания, которые развивают умение описывать свои наблюдения. Например, ответить на вопросы учителя после демонстрационного опыта; прокомментировать демонстрационный опыт учителя или картинку по учебнику; составить уравнения реакций после демонстрационного опыта.

Задания, по которым учащиеся составляют схему или рисунок. Например, после просмотра демонстрационного опыта предложить нарисовать прибор до и после горения фосфора и подписать все детали.

Задания, которые развивают умение работать с изображениями. Например, собрать прибор по картинке; объяснить наблюдения за ходом опыта.

Задания, которые развивают умения сравнивать. Например, сравнить картинки «до и после горения фосфора» и объяснить, чем отличаются и почему.

Таким образом, индивидуализация обучения – важный аспект деятельности учителя химии по организации индивидуального учебного процесса таким образом, чтобы у каждого ученика было свое содержание. При этом главная задача учителя – создать такую образовательную среду, чтобы ученик был субъектом своего образования и вместе с учителем выстраивал разные вариации маршрутов в изучении учебного материала. Учитель может использовать разные подходы для индивидуализации обучения химии как естественнонаучной дисциплины, в том числе естественнонаучные практикумы, интегративные задания, дифференциацию, технологии индивидуализации и другие.

Основные результаты

Эффективность предлагаемых методических подходов доказана результатами педагогического эксперимента, проведенного в школах РС (Я). Контролирующий этап эксперимента показывает повышение качества предметных результатов обучения, мотивации и уровня владения познавательными умениями.

Литература

1. Тьюторское сопровождение в современном образовании: от теории к практике: монография / Департамент образования и науки г. Москвы, Гос. автоном. образоват. учреждение высш. образования г. Москвы «Моск. гор. пед. ун-т» (ГАОУ ВО МГПУ), Ин-т непрерыв. образования, Лаб. индивидуализации, непрерыв. образования и тьюторства; среди авт.: Т.М. Ковалева, А.А. Теров, Э.В. Хачатрян, С.В. Дудчик, В.Е. Карастелёв. – Москва: МГПУ, 2023. – 211 с.
2. Асмолов А.Г., Персонализация VS Индивидуализация: найти 10 отличий [Электронный ресурс] // Вести образования. // URL: https://vopzeta.ru/articles/2020/5/21/edpolitics/13113-personalizatsiya_vs_individualizatsiya_nayti_10_otlichiy/. (Дата обращения: 13.10.2025).
3. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов / А.В. Хуторской. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. 406 с. // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. с. 162 // URL: <https://urait.ru/bcode/562713/p.162> (Дата обращения: 21.03.2025).
4. Суртаева, Н.Н. Педагогика: педагогические технологии: учебник для среднего профессионального образования / Н.Н. Суртаева. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 250 с. – (Профессиональное образование). – ISBN 978-5-534-12491-0. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. с. 1 – URL: <https://urait.ru/bcode/565859/p.1> (дата обращения: 14.12.2025).
5. Заграничная Н.А., Паршутина Л.А. Методы формирования естественнонаучной грамотности учащихся основной школы: интегративный подход // Школьные технологии. 2017. № 3. С. 20–25.
6. Заграничная Н.А., Паршутина Л.А., Пентин А.Ю. Естественнонаучный практикум как часть системы школьного естественнонаучного образования // Школьные технологии – № 4. – 2019. – С. 86–94.
7. Ахметов, М.А. Индивидуально-ориентированное обучение химии в общеобразовательной школе [Текст]: монография / М.А. Ахметов – Ульяновск: УИПКПРО, 2009. – 260 с.
8. Пичугина Г.А., Кайбалиев А.Г. Полимодальное обучение как средство повышения эффективности учебного процесса // Научен вектор на Балканите. 2019. № 2 (4). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polimodalnoe-obuchenie-kak-sredstvo-povysheniya-effektivnosti-uchebnogo-protssesa> (дата обращения: 13.12.2025).

INDIVIDUALIZATION OF CHEMISTRY TEACHING AT SCHOOL: FROM THEORY TO PRACTICE

Matannanova A.N., Syrovatskaya M.N.

North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosova, Sakha Polytechnic Lyceum

This article presents theoretical approaches to individualizing chemistry instruction as a common problem in modern education and the experience of organizing individualized

educational pathways in schools in the Republic of Sakha (Yakutia). The authors examine general approaches to individualizing instruction: individualized instruction technologies, instructional differentiation, and individualized educational pathways. Important methods for individualizing chemistry instruction (as a natural science) include the use of integrative learning assignments and the organization of natural science workshops. The teacher's task is to create a favorable learning environment for their students. This environment should be open, abundant, and variable. The article provides examples of assignments developed for individualizing chemistry instruction in Yakut schools. Their effectiveness has been demonstrated by the results of a pedagogical experiment conducted in schools in the Republic of Sakha (Yakutia).

Keywords: chemistry instruction, individualization, individualized educational pathway, tutor, differentiation, integrative learning assignments, natural science workshops, individualized instruction technologies.

References

1. Tutor support in modern education: from theory to practice: monograph / Moscow Department of Education and Science, State Autonomous University. educated. the institution is higher. education of Moscow «Moscow City Pedagogical Institute un-t» (GAOU IN MGPU), In-t continuous. education, Lab. individualization, continuous. education and tutoring; among the authors: T.M. Kovaleva, A.A. Terov, E.V. Khachatryan, S.V. Dudchik, V.E. Karastelev. – Moscow: MGPU, 2023. – 211 p.
2. Asmolov A.G., Personalization VS Individualization: finding 10 differences [Electronic resource] // Conduct education. // URL: [https://vogazeta.ru/articles/2020/5/21/ed-](https://vogazeta.ru/articles/2020/5/21/ed-politics/13113-personalizatsiya_vs_individualizatsiya_nayti_10_otlichiy/)

[politics/13113-personalizatsiya_vs_individualizatsiya_nayti_10_otlichiy/](https://vogazeta.ru/articles/2020/5/21/ed-politics/13113-personalizatsiya_vs_individualizatsiya_nayti_10_otlichiy/). (Date of reference: 13.10.2025).

3. Khutorskoy A.V. Modern didactics: a textbook for universities / A.V. Khutorskoy. – 3rd ed., revised and additional – Moscow: Yurayt Publishing House, 2025. 406 p. // Yurayt educational platform [website]. p. 162 // URL: <https://urait.ru/bcode/562713/p.162> (Date of request: 03/21/2025).
4. Surtaeva, N.N. Pedagogy: pedagogical technologies: textbook for secondary vocational education / N.N. Surtaeva. – 2nd ed., ispr. and add. Moscow: Yurayt Publishing House, 2025. 250 p. (Professional education). – ISBN 978-5-534-12491-0. – Text: electronic // Educational platform Yurayt [website]. p. 1 – URL: <https://urait.ru/bcode/565859/p.1> (date of request: 12/14/2025).
5. Zarozhnaya N.A., Parshutina L.A. Methods of formation of natural science literacy of primary school students: an integrative approach // School technologies. 2017. No. 3. Pp. 20–25.
6. Zarubezhnaya N.A., Parshutina L.A., Pentin A.Y. Natural science practicum as a part of the school natural science education system // School technology – № 4. – 2019. – P. 86–94.
7. Akhmetov, M.A. Individually-oriented teaching of chemistry in secondary school [Text]: monograph / M.A. Akhmetov – Ulyanovsk: WIPPRO, 2009. – 260 p.
8. Pichugina G.A., Kaibaliev A.G. Polymodal learning as a means of improving the effectiveness of the educational process // Scientific vector in the Balkans. 2019. No. 2 (4). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polimodalnoe-obuchenie-kak-sredstvo-povysheniya-effektivnosti-uchebnogo-protsessa> (date of request: 12/13/2025).

Исследование оптимизации этапа подготовки к химическому эксперименту на основе микрообучения и симуляционных лабораторных работ

Не Чжунбинь,

лаборант, Цзилиньский педагогический университет
E-mail: 1134351131@qq.com

Линь Лимэй,

старший преподаватель, Цзилиньский педагогический университет
E-mail: linlimei1989@mail.ru

Современное химическое образование требует инновационных подходов к организации практической подготовки. Традиционный этап предварительного изучения эксперимента зачастую не обеспечивает достаточно-го уровня понимания и безопасности. Данное исследование посвящено оптимизации этапа подготовки к лабораторным работам по химии путём интеграции технологий микрообучения и виртуальных симуляций. Микроуроки, представленные в виде коротких видеоинструкций, позволяют обучающимся освоить алгоритм и технику выполнения, а симуляционные среды – безопасно отработать практические навыки и принять самостоятельные решения в виртуальной лаборатории. Целью работы является оценка эффективности предложенной методики в сравнении с традиционным подходом по критериям освоения теоретического материала, точности выполнения эксперимента и уровня сформированности навыков безопасной работы. Эмпирическая часть включает педагогический эксперимент с участием студентов химических специальностей. Полученные результаты подтверждают значительное повышение качества предварительной подготовки, сокращение количества ошибок и повышение мотивации.

Ключевые слова: микрообучение, химический эксперимент, виртуальная симуляция, методика обучения химии, подготовка к лабораторным работам

Успешное освоение химических дисциплин неразрывно связано с практической деятельностью, ключевым элементом которой является химический эксперимент. Он способствует не только закреплению теоретических знаний, но и формированию профессиональных навыков, таких как аккуратность, наблюдательность, умение работать с лабораторным оборудованием и, самое важное, соблюдение правил безопасности [1].

Однако традиционная организация лабораторных занятий, в частности этап предварительной подготовки, сталкивается с рядом проблем. Зачастую студенты ограничиваются поверхностным прочтением методических указаний, что приводит к отсутствию глубокого понимания цели и хода работы, а также к высокому риску совершения ошибок и нарушения техники безопасности во время самого эксперимента. Необходимость минимизации этих рисков и повышения эффективности обучения диктует поиск инновационных решений для оптимизации этапа подготовки.

В последние годы активно развиваются и внедряются в образовательный процесс две перспективные технологии: **микрообучение** (microlearning) и **виртуальные симуляции** [4]. Микрообучение, характеризующееся подачей учебного материала малыми, сфокусированными порциями, идеально подходит для освоения конкретных операционных навыков. Виртуальные лабораторные работы предоставляют уникальную возможность многократной, безопасной и экономически эффективной отработки практических действий в контролируемой цифровой среде.

Цель настоящего исследования – разработать и апробировать методику оптимизации предварительной подготовки к химическому эксперименту путём комбинированного использования микрообучения (в форме видеоуроков) и виртуальных симуляций, а также оценить её влияние на качество освоения материала, точность выполнения работы и уровень сформированности навыков безопасной деятельности.

Методология исследования

Концептуальная основа

Предложенная методика основывается на принципах конструктивизма и деятельностного подхода. Предварительная подготовка структурируется в три этапа:

1. **Теоретическая подготовка:** Изучение теоретических основ и цели работы (традиционно) [2].
2. **Операционная подготовка (Микрообучение):** Просмотр коротких (до 5 минут) видеороликов, демонстрирующих ключевые, наиболее сложные или опасные этапы эксперимента (например, правильное титрование, использование мерной посуды, работа с вытяжным шкафом) [5]. Видеоролики сопровождаются краткими контрольными вопросами.
3. **Отработка навыка (Симуляция):** Выполнение виртуальной лабораторной работы, которая в точности имитирует реальный эксперимент. Симуляция позволяет студенту самостоятельно собрать установку, выбрать реактивы и отработать последовательность действий, получая мгновенную обратную связь об ошибках, включая нарушения техники безопасности.

Организация педагогического эксперимента

Педагогический эксперимент проводился на базе высшего учебного заведения с участием двух групп студентов, осваивающих курс общей химии:

- **Контрольная группа (КГ):** 30 человек. Подготовка осуществлялась по традиционной методике (изучение методических указаний и конспектирование).
- **Экспериментальная группа (ЭГ):** 30 человек. Подготовка осуществлялась с использованием разработанной методики (теория + микрообучение + виртуальная симуляция).

Продолжительность эксперимента составила один учебный семестр, в течение которого студенты выполняли 6 стандартных лабораторных работ.

Критерии оценки эффективности

Эффективность методики оценивалась по трём основным критериям, зафиксированным после выполнения каждой лабораторной работы:

1. **Уровень освоения теоретического материала:** Оценивался по результатам вводного контроля перед допуском к работе (тестирование).

2. **Точность выполнения эксперимента:** Оценивалась по количеству и серьезности методических ошибок, допущенных в ходе работы, и качеству полученных результатов (например, погрешность при определении концентрации) [6].

3. **Уровень сформированности навыков безопасной работы:** Оценивался преподавателем по чек-листу на основе наблюдений за действиями студентов в реальной лаборатории (например, использование СИЗ, правильность работы с реактивами и отходами).

Для статистической обработки данных использовался t-критерий Стьюдента для сравнения средних значений по группам.

Результаты исследования

Динамика освоения теоретического материала

Анализ результатов вводного контроля показал, что средний балл теоретической подготовки в ЭГ был стабильно выше, чем в КГ, на протяжении всего семестра.

Таблица

Лабораторная работа	Средний балл КГ (из 10)	Средний балл ЭГ (из 10)	Значимость (p)
Работа 1	7.1	7.8	$p < 0.05$
Работа 3	6.9	8.3	$p < 0.01$
Работа 6	7.5	8.9	$p < 0.01$

Значительное увеличение разницы к концу семестра указывает на кумулятивный эффект методики. Использование микроуроков и симуляции способствует более глубокому пониманию взаимосвязи теории и практики

Точность выполнения эксперимента

Ключевым показателем является количество ошибок и качество конечного продукта. В ЭГ было зафиксировано на **35%** меньше методических и операционных ошибок (например, неверное измерение объема, неправильный выбор прибора) по сравнению с КГ.

Погрешность в конечном результате (например, отклонение от эталонного значения) в ЭГ также была существенно ниже. В частности, в работе по определению концентрации раствора средняя относительная погрешность в КГ составила 5.2%, тогда как в ЭГ – 3.1% (различие статистически значимо, $p < 0.05$). Этот результат подтверждает, что предварительная «отработка» действий в симуляции переносится в реальную практику, повышая точность и эффективность [3].

Навыки безопасной работы

Навыки безопасного обращения с оборудованием и реактивами – критически важный аспект химического образования. Наблюдения показали, что студенты ЭГ демонстрировали более высокий уровень осведомленности о рисках и строгое соблюдение регламента. Количество зафиксированных преподавателем нарушений техники безопасности (например, отсутствие очков, работа без перчаток, неправильная утилизация отходов) в КГ было в 2.5 раза выше, чем в ЭГ.

Виртуальная симуляция, специально настроенная на немедленное информирование студента о допущенном нарушении безопасности и его возможных последствиях, оказалась мощным инструментом для формирования безопасного поведения

Обсуждение

Результаты исследования убедительно демонстрируют превосходство предложенной комбинированной методики над традиционным подходом в подготовке к химическому эксперименту. Интеграция микрообучения и виртуальных симуляций обеспечивает синергетический эффект:

- **Микрообучение** решает проблему понимания *как делать* (демонстрация алгоритма и техники).
- **Симуляция** решает проблему понимания *что будет, если* (практика, принятие решений и осознание последствий ошибок в безопасной среде).

Особенно важно, что методика способствует развитию **автономности** и **саморегуляции** обучения. Студенты ЭГ проявляли большую уверенность в своих действиях в реальной лаборатории, меньше нуждались в прямой помощи преподавателя и демонстрировали более высокую мотивацию. Они подходили к реальному эксперименту, имея

не только теоретические знания, но и предварительный двигательный опыт, полученный в виртуальной среде.

Исследование также подтверждает актуальность цифровизации образования в области естественных наук. Перенос рутинной отработки навыков в цифровую среду освобождает время преподавателя в реальной лаборатории для индивидуальной работы со студентами, консультирования по сложным вопросам и организации проектной деятельности.

Заключение

Настоящее исследование успешно решило задачу оптимизации этапа предварительной подготовки к химическому эксперименту. Разработанная методика, основанная на сочетании микрообучения и виртуальных лабораторных работ, статистически значимо повышает качество подготовки студентов по всем ключевым критериям: освоение теории, точность выполнения работы и, что особенно важно, сформированность навыков безопасной деятельности.

Полученные результаты служат основанием для широкого внедрения цифровых инструментов подготовки в учебный процесс химических и смежных специальностей. Рекомендуется дальнейшее исследование по адаптации данной методики для различных уровней образования и оценки её долгосрочного влияния на профессиональную компетентность выпускников. Внедрение подобных инноваций является необходимым условием для повышения качества естественнонаучного образования в контексте современных технологических вызовов.

Литературы

1. Алексеев, В.А. Роль химического эксперимента в формировании профессиональных компетенций студентов // Вестник высшей школы. 2021. № 3 (18). С. 45–52.
2. Ван, Л., Чжан, Ю. Исследование применения технологии виртуальной симуляции в обучении химии // Современные образовательные технологии. 2020. Т. 30. № 4. С. 88–94.
3. Иванов, П.С. Цифровые образовательные технологии в высшем химическом образовании: проблемы и перспективы // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 1. С. 98–115.
4. Ковальчук, Е. Н., Новиков, А.В. Использование микрообучения для подготовки к лабораторным работам по физике: педагогический эксперимент // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 6. С. 133–138.
5. Никитина, Л.Д. Виртуальные симуляции как средство повышения мотивации и качества обучения в химии // Педагогика и психология образования. 2020. № 4. С. 210–225.
6. Орлова, Т. А., Петров, С.В. Эффективность виртуальных лабораторий в формировании практических навыков по химии // Химия в школе. 2021. № 5. С. 15–22.
7. Смирнов, А.Г. Обучение технике безопасности в химической лаборатории с помощью VR-технологий // Информатика и образование. 2022. № 8 (337). С. 60–68.
8. Чжао, К. Проектирование и практика микрокурса в преподавании химического эксперимента в колледже // Журнал исследований высшего образования. 2019. № 3. С. 101–105.

RESEARCH ON OPTIMISING THE PREPARATION STAGE FOR CHEMICAL EXPERIMENTS BASED ON MICROLEARNING AND SIMULATION LABORATORY WORK

Nie Zhongbin, Lin Limei
Jilin Normal University

Modern chemical education necessitates innovative approaches to practical training organization. The traditional pre-lab preparation phase often fails to provide an adequate level of comprehension and safety. This study focuses on optimizing the chemical laboratory pre-preparation stage by integrating microlearning and virtual simulation technologies. Micro-lessons, presented as short video instructions, allow students to grasp the execution algorithm and technique, while simulation environments enable safe practice of skills and independent decision-making in a virtual lab. The research aims to evaluate the effectiveness of the proposed methodology compared to the traditional approach based on criteria such as theoretical material acquisition, experimental accuracy, and safe work skills development. The empirical part includes a pedagogical experiment involving chemistry students. The results confirm a significant improvement in the quality of preliminary preparation, a reduction in the number of errors, and increased motivation.

Keywords: Microlearning, Chemical experiment, Virtual simulation, Chemistry teaching methodology, Pre-lab preparation

References

1. Alekseev, V.A. The role of chemical experiments in the formation of students' professional competencies // Higher Education Bulletin. 2021. No. 3 (18). Pp. 45–52.

2. Wang, L., Zhang, Y. Research on the application of virtual simulation technology in chemistry education // *Modern Educational Technologies*. 2020. Vol. 30. No. 4. Pp. 88–94.
3. Ivanov, P.S. Digital educational technologies in higher chemical education: problems and prospects // *Education and Science*. 2022. Vol. 24. No. 1. Pp. 98–115.
4. Kovalchuk, E. N., Novikov, A.V. The use of microlearning to prepare for physics laboratory work: a pedagogical experiment // *Modern Science-Intensive Technologies*. 2023. No. 6. Pp. 133–138.
5. Federal work Program «Fundamentals of Homeland Security and Defense» (grades 5-9).– [Electronic resource]. Access mode: URL: https://edsou.ru/wp-content/uploads/2024/03/frp-obzr_5-9_26032024.pdf (accessed 10.11.25).
6. Federal work program «Fundamentals of Homeland Security and Defense» (grades 10-11).– [Electronic resource]. Access mode: URL: https://edsou.ru/wp-content/uploads/2024/03/frp-obzr_10-11_22032024.pdf (date of application 11/10/25).
7. Magomadova I. M. Legal education as a way to prevent and counteract offenses among young people // *North Caucasian Law Bulletin*, 2023, No. 4, pp. 81-85.
8. Zhao, K. Design and practice of a microcourse in teaching chemistry experiments in college // *Journal of Higher Education Research*. 2019. No. 3. Pp. 101–105.

Похорукова Мария Юрьевна,

кандидат технических наук, доцент кафедры «Математика и информатика», Технический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» в г. Нерюнгри
E-mail: maria.pokhorukova@gmail.com

Статья посвящена анализу трансформации роли педагога в условиях массового внедрения нейросетей в образовательный процесс. Проанализированы возможности применения искусственного интеллекта (ИИ) в педагогической деятельности с выделением ключевых направлений: автоматизация рутинных операций, создание интерактивных материалов, тьюторская поддержка и аналитика. Обосновывается тезис о переходе учителя к функции навигатора, модератора и «критического соавтора» искусственного интеллекта. В работе детально рассматриваются профессиональные и этические дилеммы, порождаемые цифровизацией: риски утраты профессионализма, угрозы академической честности, цифровое неравенство, проблема достоверности контента и ответственности педагога. Делается вывод о необходимости формирования новой педагогической грамотности, включающей навыки промпт-инжиниринга и критической оценки результатов работы нейросетей. Будущее образования определяется как синергия человеческого мастерства, эмпатии и аналитических возможностей нейросетей, для достижения которой требуются системные изменения в подготовке педагогов и нормативно-правовом регулировании.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, искусственный интеллект (ИИ), нейросети в педагогике, академическая честность, педагогическая грамотность.

Цифровая трансформация образования неразрывно связана с повсеместным использованием различных моделей искусственного интеллекта. Эти технологии перестали быть предметом изучения узких специалистов, превратившись в практический инструмент, которым может воспользоваться каждый человек. Актуальность исследования обусловлена стремительным проникновением нейросетей в образовательный процесс, что порождает как неограниченный методический потенциал, так и серьезные профессиональные и этические дилеммы. Цель статьи – проанализировать возможности применения нейросетей в работе педагога-преподавателя, оценить их влияние на перераспределение профессиональных функций и выявить ключевые риски.

Многие авторы рассматривают достоинства и недостатки использования искусственного интеллекта в образовании. Геращенко И.Г. обосновывает идею о том, что ИИ в перспективе может освоить практически все педагогические навыки, но предполагает контроль человека над учебным процессом [3].

Коновалов А.А. проводит качественный анализ готовности педагогов применять нейронные сети и делает вывод, что их успешная интеграция в педагогическую деятельность возможна лишь при условии, что они дополняют, а не заменяют профессиональные компетенции учителя, сохраняя его роль как ведущего актера в учебном и воспитательном процессе [6].

Минаков А.И. подчеркивает многосторонний характер влияния искусственного интеллекта на деятельность современных педагогов, выделяет возможности, ограничения и противоречия, связанные с его применением в образовании, а также указывает на наличие интереса и потребности в освоении курсов, посвященных применению нейросетей педагогами в собственной профессиональной деятельности [7].

Идикова А.Б. отмечает, что искусственный интеллект помогает адаптировать образовательный процесс, автоматизировать административные задачи, которые позволяют снизить трудоемкость рабочих процессов, и, тем самым, повысить мотивацию педагогов. Автор предлагает создавать и реализовывать программы, основанные на современных IT-технологиях, повсеместно распространять опыт наиболее успешных учителей и поощрять их за инновационные идеи, методы и подходы в обучении [5].

Рыбникова Н.К., Антонова С.Ю. на основе проведенного исследования [9] делают вывод о том, что учителя остро ощущают потребность в обучении и методической поддержке по работе с ИИ, поскольку видят в этом новые возможности для повышения эффективности своей работы. Авторами отмечается, что формирование готовности педагогов к работе с ИИ следует рассматривать как стратегический приоритет образовательной политики в условиях современной цифровой трансформации.

Желнина Е.В. и Любавина Н.В. разработали авторскую типологию педагогических работников, использующих инструменты искусственного интеллекта в своей профессиональной деятельности, для оптимизации программ повышения квалификации педагогических работников [4].

Ведущая функция учителя состоит в квалифицированном выборе и адаптации инструментов ИИ, исправлении возможных ошибок, формировании гармоничной образовательной атмосферы, объединяющей технологические новшества и гуманистические основы обучения для комплексного развития личности учащихся [10].

Внедрение искусственного интеллекта в сферу образования – это не просто тренд, а насущная потребность. Он предлагает новые возможности для педагогов, что, в свою очередь, открывает новые горизонты для персонализированного обучения и развития творческого потенциала [2]. Можно выделить следующие направления использования возможностей искусственного интеллекта в образовании:

1. Разгрузка педагога путем автоматизации и оптимизации рутинных операций:

- составление плана урока, опорных конспектов по заданной тематике;
- генерация контрольных вопросов, тестов, заданий различного уровня сложности в соответствии с предложенным педагогом материалом;
- формальная проверка работ учеников (выявление грамматических ошибок, соответствия правильных ответов, проверка на плагиат).

2. Визуализация и создание интерактивных элементов:

- генерация изображений, диаграмм по текстовому описанию для объяснения сложных тем;

- оживление исторических персонажей, известных людей или ученых для создания соответствующей атмосферы на уроке;
- написание сценариев для образовательных подкастов или видеороликов, структурирование презентаций.

3. Тьюторская поддержка и индивидуальный подход: объяснение сложной темы разными способами (нейросеть может отвечать на уточняющие вопросы, предлагать дополнительные упражнения или рекомендовать конкретные темы для повторения).

4. Инструмент аналитики и рефлексии:

- систематизация ошибок учеников для корректировки уроков;
- анализ транскриптов своих уроков для оценки баланса речи учителя и учеников, частоты использования открытых вопросов и т.д.

Аверьянова С.Ю. приводит краткий анализ возможностей популярных нейросетей и делает вывод, что большинство педагогов не знакомы с их широким спектром. Освоение нового инструментария будет способствовать индивидуализации обучения, повышению мотивации к обучению и поиску новых идей, улучшению оценивания, созданию интерактивных учебных материалов и многое другое [1].

Несмотря на очевидный потенциал, интеграция искусственного интеллекта в систему образования порождает комплекс вызовов:

1. Переопределение роли педагога: учитель становится навигатором в информационном пространстве, предлагая интересные и полезные задания, развивая критическое мышление. Искусственный интеллект, лишенный эмпатии, не может заменить учителя в формировании мотивации, ценностей и социальных навыков.

2. Угроза академической честности: использование нейросетей учениками для подготовки домашнего задания влечет необходимость переосмысливать формы оценивания, рассматривая не только результат, а проверяя процесс выполнения работы (что не является этичным) или уровень усвоения материала в рамках устных защит, творческих проектов и т.д.

3. Проблема «цифрового разрыва»: разный уровень владения информационными технологиями и нейросетями, в частности, могут усилить образовательное неравенство.

4. Деградация базовых компетенций: чрезмерное использование искусственного интеллекта может привести к атрофии у учащихся навыков самостоятельного письма, глубокого анализа и творческого мышления. Нейросети предлагают быстрый и внешне качественный результат, минимизируя необходимую когнитивную нагрузку, что ведет к поверхностному, фрагментарному усвоению материала. Кроме того, существует опасность, что педагоги, оценив эффективность ИИ в решении рутинных задач, начнут неконтролируемо делегировать ему и творческие функции, что может привести к утрате профессионализма и потере авторского педагогического почерка.

5. Недостоверность информации: нейросети могут воспроизводить социальные стереотипы или выдавать убедительно звучащие, но ошибочные или вымышленные данные. Для многих пользователей это создает риски усвоения дезинформации и подрывает доверие к их использованию. В случае ошибки или спорной ситуации именно учитель, а не алгоритм, несет профессиональную и этическую ответственность перед учащимися.

В работе [8] проанализированы результаты проведенных в Липецкой области и США онлайн-опросов по изучению отношения к ИИ всех участников образовательного процесса. Выявлены различия в отношении педагогов и обучающихся к внедрению ИИ в образовательную сферу и сделан вывод, что не смотря на реальный рост интереса к использованию нейросетей, зачастую неумелый пользователь получает на свой запрос весьма банальный набор утверждений, содержащий, скорее, псевдонаучные лозунги, чем информацию.

Проанализировав преимущества и недостатки применения искусственного интеллекта в сфере образования, можно сделать вывод о его потенциале для повышения качества и результативности обучения. Однако, следует учитывать возникающую зависимость от технологий, вытеснение классических подходов к обучению, а также вероятность неточностей в сгенерированных данных.

Продуктивное использование нейросетей требует от педагога развития новой грамотности, включающей умение формулировать эффективные запросы, критически оценивать предложенный материал и этично и целесообразно интегрировать его в образовательный процесс. Будущее образования видится в симбиозе педагогического мастерства, эмпатии и критического мышления с аналитической мощью и оперативностью искусственного интеллекта, где технология расширяет возможности учителя, освобождая время для глубокого человеческого взаимодействия и развития уникальных компетенций, недоступных машине. Достижение этого баланса – основная практическая и методологическая задача современного образовательного сообщества. Для этого необходима системная работа по обновлению образо-

вательных стандартов, программ профессиональной переподготовки педагогов и разработке четких этических-правовых рамок применения ИИ в учебном процессе.

Литература

1. Аверьянова С.Ю. Искусственный интеллект в педагогической деятельности / С.Ю. Аверьянова // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2024: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 21 августа 2024 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2024. – С. 13–15.

2. Брехова А.В. Применение искусственного интеллекта в профессионально-педагогической деятельности / А.В. Брехова, М.И. Байка, Н.С. Саввин // Технологическое образование в системе «Школа – Колледж – Вуз»: традиции и инновации: Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции, Воронеж, 26 марта 2025 года. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2025. – С. 39–43.

3. Геращенко И.Г. Инновации искусственного интеллекта в образовании: постановка проблемы / И.Г. Геращенко // *Studia Humanitatis*. – 2025. – № 1.

4. Желнина Е.В. Инструменты искусственного интеллекта в педагогической деятельности / Е.В. Желнина, Н.В. Любавина // *Russian Studies in Culture and Society*. – 2024. – Т. 8, № 4. – С. 161–180. – DOI 10.12731/2576–9782–2024–8–4–254.

5. Идикова А.Б. Искусственный интеллект как инструмент трудовой мотивации педагогов / А.Б. Идикова // Экономика и бизнес: теория и практика. – 2024. – № 4–2(110). – С. 39–45. – DOI 10.24412/2411–0450–2024–4–2–39–45.

6. Коновалов А.А. Готовы ли педагоги осваивать и применять технологии искусственного интеллекта? / А.А. Коновалов // Профессиональное образование и рынок труда. – 2025. – Т. 13, № 2(61). – С. 88–101. – DOI 10.52944/PORT.2025.61.2.006.

7. Минаков, А.И. Искусственный интеллект в образовании – актуальное направление подготовки современных педагогов / А.И. Минаков // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12, № 1.

8. Никулова Г. А. ИИ в учебном процессе: ожидания, сомнения, реальность / Г.А. Никулова // Проблемы естественных, математических и технических наук в контексте современного образования: Материалы Международной научно-практической конференции, Липецк, 24–25 октября 2024 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2024. – С. 285–291.

9. Рыбникова Н.К. Готовность педагогов к использованию технологий на основе искусственного интеллекта в педагогической деятельности / Н.К. Рыбникова, С.Ю. Антонова // Россия как самобытная цивилизация и открытое культурное пространство: Сборник научных трудов XXXI Международной конференции, Санкт-Петербург, 23–24 апреля 2025 года. – Санкт-Петербург: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», 2025. – С. 352–356.

10. Шешко Е.П. Использование искусственного интеллекта в педагогической деятельности / Е.П. Шешко, П.С. Шешко // Перспективы развития высшей школы: Материалы XVIII Международной научно-методической конференции, Гродно, 05 мая 2025 года. – Гродно: Гродненский государственный аграрный университет, 2025. – С. 291–293.

INCREASING MOTIVATION FOR LEARNING STUDENT PROGRAMMERS

Pokhorukova M.Yu.

Technical Institute (branch) "North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov" in Neryungi

This article analyzes the transformation of the teacher's role in the context of the widespread introduction of neural networks into the educational process. The potential for using artificial intelligence (AI) in teaching is analyzed, highlighting key areas: automation of routine operations, creation of interactive materials, tutor support, and analytics. It substantiates the thesis that teachers are transitioning to the functions of learning curator, moderator, and "critical co-author" of artificial intelligence. The work examines in detail the professional and ethical dilemmas generated by digitalization, including deprofessionalization risks, threats to academic integrity, digital inequality, the issue of content reliability, and teacher responsibility. The conclusion emphasizes the necessity for developing AI literacy among teachers, encompassing skills in prompt engineering and critical evaluation of AI-generated outputs. The future of education is defined as a synergy of human skill, empathy, and the analytical capabilities of neural networks, which requires systemic changes in teacher training and legal regulation.

Keywords: digital transformation of education, artificial intelligence (AI), neural networks in pedagogy, academic integrity, pedagogical literacy.

References

1. Averianova S. Yu. Artificial Intelligence in Pedagogical Activity / S. Yu. Averianova // Trends in Education Development: Teacher, Educational Organization, Society – 2024: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation, Cheboksary, August 21, 2024. – Cheboksary: Limited Liability Company “Publishing House “Sreda”, 2024. – Pp. 13–15.
2. Brekhova A.V. Application of Artificial Intelligence in Professional and Pedagogical Activity / A.V. Brekhova, M.I. Bayka, N.S. Savvin // Technological Education in the “School – College – University” System: Traditions and Innovations: Proceedings of the IX All-Russian Scientific and Practical Conference, Voronezh, March 26, 2025. – Voronezh: Voronezh State Pedagogical University, 2025. – Pp. 39–43.
3. Gerashchenko I.G. Innovations of Artificial Intelligence in Education: Statement of the Problem / I.G. Gerashchenko // Studia Humanitatis. – 2025. – No. 1.
4. Zhelnina E.V. Tools of Artificial Intelligence in Pedagogical Activity / E.V. Zhelnina, N.V. Lyubavina // Russian Studies in Culture and Society. – 2024. – Vol. 8, No. 4. – Pp. 161–180. – DOI 10.12731/2576–9782–2024–8–4–254.
5. Idikova A.B. Artificial Intelligence as a Tool for Teachers’ Work Motivation / A.B. Idikova // Economy and Business: Theory and Practice. – 2024. – No. 4–2(110). – P. 39–45. – DOI 10.24412/2411–0450–2024–4–2–39–45.
6. Kononov A.A. Are teachers ready to master and apply artificial intelligence technologies? / A.A. Kononov // Professional education and the labor market. – 2025. – Vol. 13, No. 2(61). – P. 88–101. – DOI 10.52944/PORT.2025.61.2.006.
7. Minakov, A.I. Artificial intelligence in education – a relevant direction in the training of modern teachers / A.I. Minakov // The world of science. Pedagogy and psychology. – 2024. – Vol. 12, No. 1.
8. Nikulova G. A. AI in the educational process: Expectations, doubts, reality / G.A. Nikulova // Problems of natural, mathematical and technical sciences in the context of modern education: Proceedings of the International scientific and practical conference, Lipetsk, October 24–25, 2024. – Lipetsk: Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky, 2024. – Pp. 285–291.
9. Rybnikova N.K. Readiness of teachers to use technologies based on artificial intelligence in pedagogical activity / N.K. Rybnikova, S. Yu. Antonova // Russia as an original civilization and an open cultural space: Collection of scientific papers of the XXXI International Conference, St. Petersburg, April 23–24, 2025. – Saint Petersburg: Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University”, 2025. – Pp. 352–356.
10. Sheshko E.P. Use of Artificial Intelligence in Pedagogical Activity / E.P. Sheshko, P.S. Sheshko // Prospects for the Development of Higher Education: Proceedings of the XVIII International Scientific and Methodological Conference, Grodno, May 5, 2025. – Grodno: Grodno State Agrarian University, 2025. – Pp. 291–293.

Прядехо Алексей Анатольевич,

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики,
Брянский государственный университет имени академика
И.Г. Петровского
E-mail: pr-asam@mail.ru

Степченко Татьяна Александровна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики,
Брянский государственный университет имени академика
И.Г. Петровского
E-mail: ta-step2007@yandex.ru

В современном образовании в условиях переизбытка информации и внедрения цифровых технологий возрастает роль и значение развития критического мышления школьников. Следовательно, актуальным является вопрос о технологиях его формирования. В статье авторы заострили внимание на понятии способности анализировать, этапах её проявления и других значимых аспектах, усиливающих важность способности анализировать в современных условиях. В работе исследуется роль искусственного интеллекта, иммерсивных технологий, образовательной аналитики в формировании критического мышления и навыков анализа. Выявлены перспективы и проблемы, связанные с внедрением данных технологий в образовательный процесс. Определены ключевые направления интеграции аналитически ориентированных педагогических подходов в современную образовательную практику.

Ключевые слова: аналитические способности, искусственный интеллект, иммерсивные технологии, критическое мышление, образовательная аналитика, образовательные технологии, персонализация обучения.

Введение

В понимании феномена способности анализировать лежит постулат о развитии и формировании критического мышления у обучающихся, которое способствует анализу и синтезу информации, поиску эффективных решений, что приобретает особую актуальность в современных условиях информационного перенасыщения.

Наиболее полно анализ методологических, теоретических, прикладных достоинств использования категории способностей в структуре психологического знания представлен учёными [9].

«К наиболее актуальным вызовам системе образования на современном этапе можно отнести: формирование инновационного мышления как условие реализации Стратегии научно-технологического развития в РФ; формирование креативного мышления у школьников как условие интеграции в международное образовательное пространство в контексте новой рамки PISA» [5;49].

Способность анализировать информацию, выявлять причинно-следственные связи и принимать обоснованные решения относится к числу ключевых компетенций XXI века.

Динамичный процесс цифровой трансформации, постоянный рост объёмов информации актуализируют выбор новых технологий формирования аналитических навыков.

Современная образовательная парадигма смещается от трансляции знаний к развитию способности критически осмысливать и преобразовывать информацию [14].

В этом контексте особую актуальность приобретает исследование образовательных технологий, специально направленных на формирование и развитие аналитических способностей на различных уровнях образования.

Цель настоящей статьи – проанализировать и систематизировать современные образовательные технологии, способствующие формированию аналитических способностей учащихся, а также выявить перспективные направления их интеграции в образовательную практику.

Материалы и методы исследования

Способность анализировать является когнитивной (познавательной) способностью человека, представляющей собой возможность мысленно расчленять воспринимаемые сложные объекты на составляющие их элементы, выявляя их свойства, взаимосвязи и особенности. В неразрывном единстве с анализом находится синтез, как единые формы, развивающие мыслительную активность.

Они представляют собой две стороны единого процесса познания. При этом синтез выполняет обратную функцию: он интегрирует разрозненные компоненты в единую систему, формируя целостное понимание окружающей действительности.

Современные исследования [8,12, 13] показывают неразрывную связь всех когнитивных способностей человека. Поэтому анализ невозможен без исходного, пусть даже поверхностного восприятия объекта – ведь чтобы изучать его детали, нужно сначала воспринимать его как нечто целое. В свою очередь, синтез опирается на результаты анализа, поскольку объединение элементов требует их предварительного выделения и осмысления.

При анализе реальных существующих объектов срабатывают восприятие и воображение. Это позволяет синтезировать в сознании четкое целостное представление об объекте. Когда мы рассматриваем идеальные объекты, то логически срабатывают память и воображение.

Здесь важно также отметить необходимость чёткого понимания критериев анализа, которые основываются на представлениях о свойствах, признаках, качествах объекта и являются основаниями для деления целого на части.

Для того, чтобы получить представление о том, какие изменения происходят с объектом, необходимо обратиться к синтезу, который объединит разрозненные части и поможет сформировать целостную картину.

Способность человека анализировать информацию в современных условиях становится ключевой компетенцией как для профессионального успеха, так и учебной деятельности и повседневной жизни. Можно выделить следующие аспекты, усиливающие важность способности анализировать в современных условиях:

1. Мы ежедневно сталкиваемся с огромным потоком данных из соцсетей, новостей, научных статей, маркетинговых материалов и т.д.,

что приводит к информационной перегрузке современного человека и проблемам достоверности получаемой информации. Без развитой способности анализа здесь легко поддаться манипуляциям, фейкам или принимать необоснованные решения [4].

2. Быстрое изменение окружающей действительности. Современные технологии, экономика и социальное окружение трансформируются с невероятной скоростью. И здесь именно анализ помогает адаптироваться, прогнозировать и находить эффективные решения.

3. Конкуренция на рынке труда, при которой работодатели ценят сотрудников, умеющих выявлять закономерности, работать с крупными массивами разнообразной информации, делать выводы на основе этих данных и др.

Выделим основные психологические этапы проявления способности анализировать.

В процессе жизнедеятельности мы ежедневно подвергаем анализу различные объекты и явления, а также понятия, определения, суждения и др.

Независимо от объекта, анализ обычно следует определенной психологической последовательности:

1. Перцептивный этап. Он заключается в восприятии и выделении объекта из фона, из общего потока информации. На этом этапе задействуются органы чувств (зрение, осязание, обоняние и т.д.). Мозг идентифицирует форму, цвет, размер, текстуру. Если объект не имеет физической формы (идеальный), то он «выделяется» в поле сознания как проблема, концепция или чувство.

2. Операциональный этап или этап идентификации и категоризации. На этом этапе происходит сравнение исследуемого объекта с существующими в памяти схемами и образцами. Активно работает долговременная память. Для идеальных объектов категоризация происходит на основе признаков, определений и логических связей.

3. Мысленное манипулирование и декомпозиция. Это является ядром анализа. При котором объект мысленно расчленяется на части, свойства и связи. Задействовано наглядно-действенное мышление. Для идеального объекта происходит логическая декомпозиция. Понятие разбирается на составляющие аспекты, ищутся причинно-следственные связи. Работает словесно-логическое мышление.

4. Интегративный этап синтеза и формирования целостного представления. При этом мозг заново «собирает» объект, но теперь уже обогащенный пониманием его внутренней структуры и функций. Формируется новая, более сложная ментальная модель. Происходит понимание не просто суммы деталей, а их взаимодействия для выполнения общей функции. Формируется глубокое, системное понимание концепции.

5. Этап интериоризации и применения. Здесь результаты анализа «присваиваются» психикой, превращаются в устойчивое знание или навык, который можно применять в новых ситуациях.

Эффективность процесса анализа и синтеза будет возрастать, если учитель осуществляет индивидуальный подход, учитывает уровень развития мышления школьников и подбирает оптимальные формы и методы.

Результаты и обсуждение

Современные образовательные технологии всё чаще ориентируются на индивидуальные потребности учащихся, стремясь предоставить персонализированный опыт обучения.

Большую роль в развитии аналитического мышления играют технологии искусственного интеллекта. Искусственный интеллект становится для педагога союзником, который берет на себя рутину (проверка домашних заданий и составление отчетов об успеваемости), предоставляет хороший дидактический материал и инструменты для развития у школьников способности анализировать.

«...Персонализированное обучение обладает значительным потенциалом для трансформации образовательной системы. Однако его успешная реализация возможна только при условии обеспечения доступности технологий, решения организационных вопросов и интеграции усилий всех заинтересованных сторон. Внедрение подобных подходов способно не только повысить качество образовательного процесса, но и раскрыть индивидуальный потенциал каждого обучающегося» [1].

Персонализация обучения – это современный ответ образования на вызовы XXI века. Он заключается в переходе от индустриальной (где всех учат одинаково, как на конвейере) к человеку-центричной модели, которая ориентирована на уникальность каждого учащегося. Искусственный интеллект в данной ситуации открывает новые возможности для создания адаптивных образовательных сред, способствующих развитию аналитических способностей обучающихся. Главная идея этой модели заключается в том, что не ученик подстраивается под систему,

а система подстраивается под ученика. Интеллектуальные обучающие системы анализируют данные о прогрессе каждого ученика и предлагают индивидуальные учебные траектории с учетом его уникальных потребностей и способностей [7].

Персонализация обучения через технологии искусственного интеллекта способствует развитию также метааналитических способностей, которые позволяют анализировать данные, полученные из множества независимых источников, направленных на решение общего исследовательского вопроса.

Персонализированность обучения (самостоятельное определение обучающимся траектории образовательного процесса), наряду с адаптивностью и насыщенностью, учёные относят к основным характеристикам цифровой дидактики [3;41].

На современном этапе большое развитие получили следующие технологии:

1. AI и Адаптивные платформы: Khan Academy, Duolingo, Smart Sparrow. Они анализируют каждый клик ученика и подстраивают контент.

2. LMS (Learning Management Systems): Moodle, Canvas, Google Classroom. Позволяют организовывать разные треки для разных групп учеников.

Данные технологии позволяют анализировать не только правильность ответа, но и процесс его получения: сколько времени потратил ученик, какие ошибки совершил, какие шаги пропустил, как рассуждал.

Не менее популярными и перспективными, на наш взгляд, являются иммерсивные технологии, которые создают эффект полного погружения в цифровую среду, позволяя пользователю ощутить себя её частью. Их растущая роль в образовании обусловлена способностью трансформировать традиционный учебный процесс, делая его более привлекательным и результативным. Иммерсивный подход открывает путь к замене устаревающих методик на динамичные и персонализированные форматы обучения.

Центральное место здесь занимают иммерсивные уроки. Они переносят учащихся в виртуальное или дополненное пространство, где те могут манипулировать 3D-объектами, проводить эксперименты в симуляциях и взаимодействовать с контентом. Такой опыт способствует не только усвоению сложных понятий, но и развитию эмоционального интеллекта и критического мышления.

Эмоциональная вовлечённость – ключевое преимущество этих технологий. Яркие, запоминающиеся впечатления от уроков улучшают консолидацию знаний в памяти и обеспечивают более глубокое понимание материала. Кроме того, имитация реальных ситуаций позволяет сразу применять теорию на практике, отрабатывая действия в безопасной, но правдоподобной среде.

Виртуальная реальность (VR) служит основой для создания цельных альтернативных миров. С её помощью ученики могут, например, изучать исторические события, находясь «внутри» реконструированной эпохи, или исследовать молекулярные структуры в масштабе. Это даёт бесценный практический опыт, часто недостижимый в условиях класса [11].

Дополненная реальность (AR) накладывает цифровые слои информации на физический мир, обогащая его контекстом. Например, при изучении биологии можно «спроецировать» модель скелета или системы органов непосредственно на тело человека, визуализируя анатомию [11].

Исследования подтверждают эффективность: использование VR может повышать результативность обучения до 76% [7]. Рынок образовательной VR демонстрирует уверенный рост с прогнозируемым среднегодовым темпом (CAGR) около 18.2% до 2032 года. В России актуальность иммерсивного подхода признают 51% экспертов в области инноваций в образовании и 34% студентов [10].

Виртуальные симуляторы позволяют моделировать профессиональные или жизненные сценарии, где обучающийся должен принимать решения и сразу наблюдать их последствия. Это формирует процедурные знания и навыки анализа ситуаций, минимизируя риски ошибок в реальности [10].

Таким образом, иммерсивные технологии становятся катализатором развития аналитических способностей через:

Интерактивную визуализацию сложных систем. Работа с 3D-моделями превращает учащегося из пассивного слушателя в активного исследователя, который самостоятельно выявляет закономерности, проводит мысленные эксперименты и строит гипотезы, тренируя структурное и прогностическое мышление.

Моделирование многофакторных сценариев. Решение проблем внутри симуляции требует комплексного анализа, синтеза информации и оценки вариантов, что напрямую развивает гибкость и глубину мышления.

Контекстное погружение и эмпатию. Нахождение «внутри» изучаемой ситуации (например, исторического события или экологической проблемы) стимулирует более глубокий когнитивный и эмоциональный анализ, выходящий за рамки запоминания фактов.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, как иммерсивные технологии способствуют развитию аналитических способностей:

1. Визуализация сложных объектов и систем. Создание интерактивных 3D-моделей превращает пассивного ученика в активного исследователя и конструктора. Он не получает готовые знания, а добывает их сам через анализ, синтез, эксперимент и визуализацию. Этот процесс как ничто иное тренирует комплекс аналитических способностей: от структурного мышления и декомпозиции до прогнозирования и критического анализа, что бесценно в современном мире.

2. Моделирование сложных сценариев превращает обучение из пассивного усвоения информации в активный, творческий процесс поиска решений. Оно заставляет мозг работать на более высоком уровне: не просто запоминать, а анализировать, синтезировать, оценивать и создавать. Это прямой путь к формированию гибкого, глубокого и критического мышления, которое является основой аналитических способностей в современном мире.

3. Погружение в контекст и эмпатия развивают аналитические способности, потому что они заставляют мозг работать на более глубоком уровне, выходя за рамки простого запоминания фактов.

Несмотря на существенные преимущества указанных технологий, на наш взгляд, следует соблюдать баланс между их применением и успешными практиками применения традиционных технологий. Учитель остаётся главной фигурой в учебно-воспитательном процессе, в развитии мотивационно-эмоциональной сферы учащихся и, в целом, в гармоничном развитии личности.

«Как только человек понимает, что он не просто развлекается или занимает свободное время, а имеет серьезные амбиции, он приходит к выводу, что для реализации амбиций ему нужны педагоги, потому что учебное путешествие в цифровую эпоху так же сложно, как это было когда-либо» [6; 113].

Не менее актуальным аспектом в контексте рассматриваемой нами проблемы является образовательная аналитика.

Образовательная аналитика – это эффективная технология формирования аналитических способностей, но не сама по себе, а как инструмент в руках грамотного педагога. Она смещает фокус с передачи готовых знаний на создание условий, в которых ученик учится самостоятельно добывать знания из данных, видеть закономерности и делать обоснованные выводы [2].

Образовательная аналитика – это практика сбора, анализа и интерпретации данных об обучающихся с целью понимания и оптимизации процессов обучения и образовательной среды.

Она может активизировать формирование способности анализировать как комплексного навыка, включающего следующие умения: видеть закономерности и связи; выделять главное, строить проверяемые гипотезы, на основе анализа интерпретировать данные, делать выводы и принимать обоснованные решения.

Образовательная аналитика технологически встраивает формирование этих умений в учебный процесс. Это происходит на трех уровнях: Уровень 1: Аналитика для ученика (Учитель как аналитик)

На этом уровне аналитику использует педагог, чтобы развивать аналитическое мышление у школьников. Он показывает «пробелы» или «зоны роста» каждого ученика. Учитель дает им не просто дополнительные задания, а задания, направленные на анализ их собственных ошибок. При этом ученик учится смотреть на свои учебные результаты не как на приговор, а как на объект для анализа и точку приложения усилий.

Уровень 2: Аналитика самим учеником (Ученик как аналитик)

Это самый мощный уровень, когда школьник сам работает с данными и инструментами аналитики. Он не просто потребляет готовый анализ от учителя, а самостоятельно проходит весь цикл аналитической деятельности: от постановки вопроса к данным к их обработке, визуализации и интерпретации.

Уровень 3: Аналитика процесса (Администрация как аналитик)

На этом уровне аналитика используется для улучшения образовательной системы в целом, что косвенно создает более аналитически насыщенную среду. Например, анализ данных по всей параллели может показать, в каких классах ученики лучше всего справляются с заданиями на анализ и синтез. Далее можно изучить и тиражировать методы учителей этих классов.

В настоящее время существуют конкретные технологические инструменты, позволяющие осуществлять процесс образовательной аналитики [2]:

– LMS (Learning Management Systems): Moodle, Google Classroom – предоставляют базовую аналитику по активности и оценкам.

– Адаптивные платформы: Учи.ру, ЯКласс, Skyeng – автоматически собирают и анализируют данные о каждом действии ученика, предлагая персонализированные траектории.

– Инструменты для визуализации: Canva, Google Data Studio, Microsoft Power BI (для старшеклассников) – помогают представлять результаты анализа наглядно.

Эти современные платформы аккумулируют информацию о каждом шаге обучения. Визуализация данных через графики, дашборды и отчеты помогает преподавателям и руководству быстро увидеть проблемные зоны и тенденции. Анализ позволяет определить закономерности: на каких этапах возникают трудности, какие задания вызывают наибольшие затруднения, и какие методики наиболее результативны [2].

Заключение

Современные образовательные технологии предлагают разнообразный и эффективный инструментарий для формирования аналитических способностей учащихся. Среди них, как зарекомендовавшие себя: метод кейсов, интерактивное обучение, проблемное обучение, ТРИЗ-педагогика, проектная деятельность, так и современные: технологии искусственного интеллекта, иммерсивные среды, образовательная аналитика, которые создают условия и являются мощными инструментами для развития критического мышления, навыков работы с информацией и комплексного анализа реальности.

Перспективы развития образовательных технологий связаны с преодолением вызовов цифрового неравенства, совершенствованием инфраструктуры, подготовкой педагогических кадров и разработкой этических рамок использования технологий в образовании. Дальнейшие исследования должны быть направлены на разработку интегративных моделей, сочетающих технологические инновации с педагогическими подходами, доказавшими свою эффективность в формировании аналитических способностей.

Успешная интеграция современных технологий в образовательный процесс требует сбалансированного подхода, учитывающего как технологические возможности, так и психолого-педагогические закономерности развития аналитического мышления на разных возрастных этапах.

Литература

1. Альферьева А.А. Искусственный интеллект в образовании: персонализация обучения, перспективы преодоления образовательного неравенства // Педагогический опыт. – 2025. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.pedopyt.ru/categories/19/articles/5154> (дата обращения: 01.12.2025).
2. Аналитика в образовании: данные, возможности и международное сравнение. Вестник. URL: <https://www.vedomosti.ru/press-releases/2025/10/17/analitika-v-obrazovanii-dannie-vozmozhnosti-i-mezhdunarodnoe-sravnienie>[citation:1]
3. Гамбеева Ю.Н., Сорокина Е.И. Цифровая трансформация современного образовательного процесса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 5 (148).
4. Гринева О.А. Информационная перегрузка человека в информационном обществе // Миссия конфессий. – 2022. – Т. 11, № 8 (65). – С. 193–199
5. Груздев М. В., Тарханова И.Ю. Становление «новой дидактики» педагогического образования в условиях глобального технологического обновления и цифровизации // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 3 (108). – С. 47–53.
6. Игнатова Н.Ю. Образование в цифровую эпоху: монография: М-во образования и науки РФ; ФГАОУ ВО «УрФУ им. первого Президента России Б.Н. Ельцина», Нижнетагил. технол. ин-т (фил.). – Нижний Тагил: НТИ (филиал) УрФУ, 2017. – 128 с.
7. ИТ-тренды в образовании: с чем идем в 2025 год. Softline. URL: <https://softline.ru/about/blog/it-trendy-v-obrazovanii-s-chem-idem-v-2025-god>[citation:2]
8. Карбанович, О.В. Оптимизация использования компьютерных средств обучения для формирования перцептивных способностей школьников / О.В. Карбанович, А.А. Прядох, Т.А. Степченко // Управление образованием: теория и практика. – 2022. – № 6(52). – С. 112–118. – DOI 10.25726/d3069-4968-4132-с.
9. Мазиллов В.А., Слепко Ю.Н., Ушаков Д.В., Шадриков В.Д. Проблемы исследований способностей в новейшей российской психологии: в поисках новой теории // Психологический журнал. – 2023. – Т. 44. – № 4. – С. 5–14. doi:10.31857/S020595920027081-5
10. Мировые тренды образования в российском контексте-2025: исследование Ultimate Education и НИУ ВШЭ. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/2025/[citation:3] (дата обращения: 01.12.2025).

11. Образовательные технологии и инновации: Полное руководство по применению EdTech в обучении. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: [https://tehstd.ru/news/obrazovatelnye-tehnologii-i-innovatsii-polnoe-rukovodstvo-po-primeneniyu-edtech-v-obuchenii-/\[citation:5\]](https://tehstd.ru/news/obrazovatelnye-tehnologii-i-innovatsii-polnoe-rukovodstvo-po-primeneniyu-edtech-v-obuchenii-/[citation:5]) (дата обращения: 01.12.2025).

12. Прядехо, А.А. Диагностика и развитие познавательных способностей в образовательном процессе / А.А. Прядехо, Т.А. Степченко, Т.Е. Демидова. – Брянск: Общество с ограниченной ответственностью «Новый проект», 2018. – 181 с. – ISBN 978-5-6042226-0-7.

13. Прядехо, А.А. Дидактические основы развития познавательных способностей школьников / А.А. Прядехо; А.А. Прядехо; М-во образования и науки Российской Федерации, ГОУ ВПО «Брянский гос. ун-т им. акад. И.Г. Петровского». – Брянск: Курсив, 2010. – 261 с. – ISBN 978-5-89592-107-4.

14. Тренды в глобальном образовании на 2025 год: технологии, вызовы и трансформации. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://educationschool.ru/trends-education-2025> (дата обращения: 01.12.2025).

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES OF ANALYTICAL SKILLS FORMATION

Pryadekho A.A., Stepchenko T.A.

Bryansk State Academician I.G. Petrovski University

In modern education due to information overload and digital technologies implementation, the role of the development of students' critical thinking is constantly increasing. As a result, the urgent question of using technologies aimed at its formation and improvement arises.

The authors of the article put special emphasis on the notion of analytical skills, the stages of their development and other relevant aspects making the role of analytical skills more prominent in contemporary conditions.

The article deals with defining the role of Artificial Intelligence, immersive technologies, analytics in the process of critical thinking skills formation. The perspectives and problems connected with the implementation of such technologies in the education process are highlighted. Key directions of analytically – oriented pedagogical approaches into modern education practice are defined.

Keywords: analytical skills, Artificial Intelligence (AI), immersive technologies, critical thinking, education policy, personalization of education

References

1. Alferieva A.A. (2025) *Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: personalizaciya obucheniya, perspektivy preodoleniya obrazovatel'nogo neravenstva* [Artificial intelligence

in education: Personalization of learning, prospects for overcoming educational inequality] *Pedagogical Experience*. Available from: <https://www.pedopyt.ru/categories/19/articles/5154> [Accessed 01/12/25].

2. *Analitika v obrazovanii: dannye, vozmozhnosti i mezhdunarodnoe sravnenie. Vedomosti* (2025) [Analytics in education: Data, opportunities, and international comparison]. Available from: [https://www.vedomosti.ru/press_releases/2025/10/17/analitika-v-obrazovanii-dannye-vozmozhnosti-i-mezhdunarodnoe-sravnenie\[citation:1\]](https://www.vedomosti.ru/press_releases/2025/10/17/analitika-v-obrazovanii-dannye-vozmozhnosti-i-mezhdunarodnoe-sravnenie[citation:1]) [Accessed 01/12/25].

3. Gambeeva Yu. N., & Sorokina, E. I. (2020). Digital transformation of the modern educational process. *Izvestiya Volgogradskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta*, 5(148).

4. Grineva O. A. (2022). Information overload of a person in the information society. *Missiya Konfessii*, 11(8–65), Pp. 193–199.

5. Gruzdev M. V., & Tarkhanova I. Yu. (2019). The emergence of a "new didactics" in teacher education under global technological renewal and digitalization. *Yaroslavskiy Pedagogicheskii Vestnik*, 3(108), Pp. 47–53.

6. Ignatova N. Yu. (2017) *Obrazovanie v cifrovuyu epohu* [Education in digital era] Nizhnij Tagil.

7. IT trends in education: Where we are heading in 2025. (2025). Available at <https://softline.ru/about/blog/it-trendy-v-obrazovanii-s-chem-idem-v-2025-god> [Accessed: 01.12.2025].

8. Karbanovich, O. V., Pryadekho, A. A., & Stepchenko, T. A. (2022). Optimization of using computer-based learning tools for developing students' perceptual abilities. *Education management: theory and practice*, 6 (52), Pp. 112–118. doi: 10.25726/d3069-4968-4132-c.

9. Mazilov, V. A., Slepko, Yu. N., Ushakov, D. V., & Shadrikov, V. D. (2023). Problems of ability research in contemporary Russian psychology: In search of a new theory. *Psychological journal*, 44(4), 5–14. doi: 10.31857/S020595920027081-5

10. Global education trends in the Russian context-2025: A study by Ultimate Education and HSE. (2025). Available at: [https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/2025/\[citation:3\]](https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/2025/[citation:3]) [Accessed 01/12/25].

11. Educational technologies and innovations: A comprehensive guide to applying EdTech in learning. (2025). Available at: [https://tehstd.ru/news/obrazovatelnye-tehnologii-i-innovatsii-polnoe-rukovodstvo-po-primeneniyu-edtech-v-obuchenii-/\[citation:5\]](https://tehstd.ru/news/obrazovatelnye-tehnologii-i-innovatsii-polnoe-rukovodstvo-po-primeneniyu-edtech-v-obuchenii-/[citation:5]) [Accessed 01/12/25].

12. Pryadekho, A. A., Stepchenko, T. A., & Demidova, T. E. (2018). *Diagnostika i razvitie poznavatel'nyh sposobnostej v obrazovatel'nom processe* [Diagnosis and development of cognitive abilities in the educational process]. Bryansk: LLC "Novyy Proekt". 181 Pp. ISBN 978-5-6042226-0-7.

13. Pryadekho, A. A. (2010). *Didakticheskie osnovy razvitiya poznavatel'nyh sposobnostej shkol'nikov* [Didactic foundations of developing students' cognitive abilities]. Bryansk: Kursiv. 261 Pp. (Ministry of Education and Science of the Russian Federation; Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky). ISBN 978-5-89592-107-4.

14. Trends in global education for 2025: Technologies, challenges, and transformations. (2025). Available at: <https://educationschool.ru/trends-education-2025> [Accessed 01/12/25].

Правовая подготовка педагогов как условие устойчивого развития образования в области безопасности жизнедеятельности

Романова Людмила Сергеевна,

канд. техн. наук, доцент, кафедра естественно-географических наук и безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет»
E-mail: Kurlser@yandex.ru

Современные подходы к содержанию образования в области безопасности жизнедеятельности в основной и средней школе продиктованы глобальными и региональными вызовами и угрозами безопасности России. Это выражается в введении в общее образование учебного предмета «Основы безопасности и защиты Родины (ОБЗР)» как модернизации предмета «Основы безопасности жизнедеятельности», с трансформацией содержательных аспектов и предметных результатов обучающихся.

В статье рассматривается содержательный подход к правовой подготовке будущих педагогов по основам безопасности и защиты Родины как условия устойчивого развития образования в области безопасности жизнедеятельности. Предлагается трансформация содержания реализуемой в ФГБОУ ВО «ЗабГУ» образовательной программы подготовки обучающихся по направлению Педагогическое образование с направленностью «Безопасность жизнедеятельности и география» с вектором на правовую подготовку, которая может быть реализована внедрением учебного модуля «Правовое обеспечение национальной безопасности». Представлена взаимосвязь предметных результатов обучающихся по предмету ОБЗР и внедряемых учебных дисциплин для подготовки педагогов.

Ключевые слова: правовая подготовка педагога, учебный модуль, образовательная программа, образование в области безопасности жизнедеятельности, предмет «Основы безопасности защиты Родины», предметные результаты обучающихся, правовые аспекты, тематическая линия.

Эффективное развитие общей системы образования Российской Федерации тесно связано с развитием правового образования, которое формирует правовую культуру населения и правовое сознание граждан, способных активно участвовать в жизнедеятельности общества и влиять на законодательные инициативы государства, направленные на обеспечение безопасности национальных интересов.

Формирование правовой культуры и правового сознания является фактором устойчивого обеспечения безопасности личности, общества и государства и одним из условий устойчивого развития образования в области безопасности жизнедеятельности.

Устойчивое развитие образования в области безопасности жизнедеятельности в Российской Федерации базируется на понимании гражданином значимости базовых общечеловеческих ценностей – жизни и здоровья человека, окружающей природной среды, социальных институтов государства и общества, осознании потенциальной опасности окружающего мира и понимании необходимости обеспечения безопасности в индивидуальном и общественном пространстве [1]. Это находит отражение в нормативных документах, регламентирующих вопросы общего и среднего образования, в частности, в формулировании требований ФГОС ООО к предметным результатам по учебному предмету «Основы безопасности и защиты Родины», обеспечивающих у обучающихся [2]: – сформированность представлений о правовых основах обеспечения национальной безопасности и положений Конституции Российской Федерации;

– освоение знаний об основах общественно-государственной системы противодействия опасностям и угрозам экстремистской и террористической направленности;

– понимание роли государства в обеспечении международной и национальной безопасности в противодействии современным угрозам;

– сформированность готовности противодействовать и противостоять опасным проявлениям в социуме, носящим деструктивный характер; – понимание информационных и компьютерных угроз в молодежной и подростковой среде и умение их распознавать и противостоять.

Предметные результаты по учебному предмету являются нормативными требованиями, следовательно, актуализируются подготовка педагогов по основам безопасности и защиты Родины в части правовых основ обеспечения национальной безопасности.

Правовую подготовку действующих педагогов по основам безопасности и защиты Родины можно осуществлять через образовательные программы профессиональной переподготовки или повышения квалификации.

Правовую подготовку будущих педагогов целесообразно осуществлять при реализации основных профессиональных образовательных программ направлений педагогического профиля.

В ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет» реализуется очная подготовка обучающихся по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) направленность «Безопасность жизнедеятельности и география» [3], образовательная программа которого может быть содержательно трансформирована с учетом аспектов правового образования.

Для реализации задачи правовой подготовки будущих педагогов по основам безопасности и защиты Родины или дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» предлагается встроить в существующий учебный план модуль «Правовое обеспечение национальной безопасности», который будет включать некоторые уже реализуемые учебные дисциплины и дисциплины, изучающие современные угрозы и правовое обеспечение безопасности личности, общества и государства.

Данный учебный модуль в объеме будет способствовать не только формированию правовых знаний у будущих педагогов, но и позволит получить им профессиональную переподготовку с присвоением квалификации «Специалист в области права» с объемом не менее 500 учебных часов.

Начальный этап исследования осуществляется с анализа нормативных и руководящих документов, регламентирующих образовательные процессы в общем и высшем образовании. Изучение положений нормативных документов в области обеспечения безопасности национальных интересов государства, общества и личности позволило определить содержательные аспекты правовой подготовки будущих педагогов в области безопасности жизнедеятельности.

Учебный предмет «Основы безопасности и защиты Родины» введен в основной и средней школе в образовательный процесс с 2024 года[4], федеральные рабочие программы которого обеспечивают: усвоение обучающимися ключевых понятий в области обеспечения национальной безопасности; овладение практико-ориентированными навыками, соответствующих современным условиям в обществе; понимание обучающимися комплексных проблем безопасности.

Учебный материал предмета состоит из 11 модулей, включающих изучение вопросов военной подготовки, противодействия экстремизму и терроризму, культуры и устойчивого развития безопасности личности, общества и государства, обеспечения безопасности в быту, на транспорте, в природных условиях, в техносфере, в социуме, в информационном пространстве [5,6].

Аспекты правовых знаний включены в тематические линии нескольких модулей и их роль в образовательном процессе имеет значение в следующем:

- понимание обучающимися причин, механизмов возникновения и последствий опасных ситуаций в социуме и формирование у них модели безопасного поведения;
- осознанное понимание обучающимися значимости индивидуально-безопасного поведения в интересах безопасности личности, общества и государства;
- понимание роли государства и общества по обеспечению безопасности национальных интересов и готовность обучающихся к осознанно активной и позитивной жизнедеятельности.

На рисунке представлена схема, раскрывающая аспекты правовых знаний в тематических линиях модулей учебного предмета «Основы безопасности и защиты Родины».

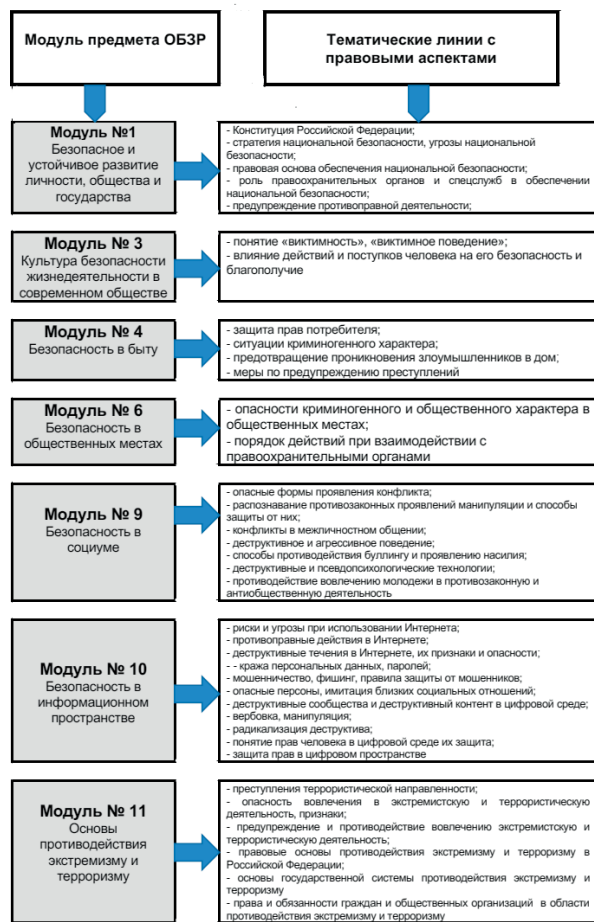


Рис. Правовые аспекты содержания предмета ОБЗР [5,6]

Анализ содержания правовых аспектов предмета ОБЗР, представленных на рисунке, позволяет выстроить содержание правового образования будущих педагогов основ безопасности и защиты Родины, которое будет отвечать не только требованиям предметных результатов освоения модулей с правовыми аспектами предмета ОБЗР, но и способствовать формированию у обучающихся правовых, культурных, нравственных ценностей и готовности к выполнению своих гражданских обязанностей. Планируемые результаты обучения должны заключаться в том, что обучающиеся должны:

Знать:

- правила безопасного поведения в социуме, формы опасного манипулятивного поведения, способы распознавания опасных проявлений конфликтов;
- виды и формы информационных и компьютерных угроз, опасные явления в информационном пространстве;
- фундаментальные ценности и принципы, позиционирующие российское гражданское общество и обеспечивающие безопасность государства, общества и личности, правовые основы национальной безопасности и устойчивого развития;
- нормативные основы и государственные меры противодействия опасным явлениям экстремистского и террористического характера, формы вовлечения молодежи и подростков в деструктивную деятельность, правила безопасного поведения при возникновении ситуаций экстремистской и террористической направленности.

Уметь:

- оценивать и прогнозировать опасные и неблагоприятные факторы социальной среды;
- принимать обоснованные решения в опасных и чрезвычайных ситуациях на основе понимания законодательных основ обеспечения безопасности личности, общества и государства;
- распознавать опасные явления деструктивного, экстремистского и террористического характера и оценивать форму и меры уголовной и административной ответственности при участии в сообществах преступной направленности в социальном и информационном пространстве;

Владеть:

- способностью принимать решения, обеспечивающие безопасность при проявлении опасных конфликтов и манипулятивного поведения в обществе и информационной цифровой среде;
- пониманием роли деятельности государственных и социальных институтов в противодействии экстремизму и терроризму;
- готовностью к активной жизненной позиции, направленной на личное участие в обеспечении безопасности личности, общества и государства

Разработка содержания правового образования будущих педагогов основывается на дидактических принципах гражданственности, профессиональной направленности, научности, непрерывности, систематичности, фундаментальной и прикладной направленности, единства содержания и включает компоненты, отражающие сущность образовательного процесса по дисциплинам правового характера, которые имеют тесную взаимосвязь с тематическими линиями федеральной рабочей программы и требованиями предметных результатов по предмету ОБЗР.

Нормативный компонент правового образования представлен анализом положений нормативно-правовых актов в области образования, федеральной рабочей программой предмета ОБЗР, нормативно-правовыми актами в области национальной безопасности. Этот компонент является определяющим в части наименования и содержания учебных дисциплин правового образования [7].

Ресурсный компонент как совокупность кадровых, материальных и информационных ресурсов имеет важную роль при реализации образовательной программы и обеспечения качества образования. Кадровое обеспечение должно отвечать требованиям ФГОС ВО по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) и представлять собой профессорско-преподавательский состав с профильным образованием, а также привлеченных к образовательному процессу сотрудников силовых ведомств (например, работники МВД для руководства учебной практикой). Материальное и информационное обеспечение включает материально-технические средства (мультимедийное оборудование, компьютеры), библиотечные печатные и электронные ресурсы.

Процессуальный компонент включает методы, средства и технологии обучения, направленные на обеспечение трансляции содержания правового образования. К ним относятся традиционные и инновационные средства и технологии обучения.

Оценочно-результативный компонент выражается оценкой эффективности образовательного процесса и достигнутых результатов обучающихся и определяется личностными, метапредметными и предметными результатами. Личностные результаты представлены способностью к самопознанию и саморазвитию, развитию личности в уважении к закону и правопорядку. Способность обучающихся самостоятельно определять актуальные проблемные вопросы обеспечения безопасности личности, общества и государства являются метапредметными результатами освоения правовых знаний. Предметные результаты должны заключаться в понимании законодательных основ Российской Федерации, обеспечивающих безопасность национальных интересов и защиту населения и территорий от внутренних и внешних угроз, сформированности представлений о государственной политике в области обеспечения безопасности личности, общества и государства.

Совокупность компонентов содержания правового образования для будущих педагогов в области безопасности жизнедеятельности определяет тематику учебных дисциплин модуля «Правовое обеспечение национальной безопасности» учебного плана направленности «Безопасность жизнедеятельности и география» и учитывает их взаимосвязь с предметными результатами учебного предмета «Основы безопасности и защиты Родины» – сформированность представлений о современных угрозах и опасностях современного общества и информационной цифровой среды, понимание роли государственных и социальных институтов в противодействии проявлениям экстремистской и террористической направленности, готовность к принятию решений в опасных и чрезвычайных ситуациях на основе закона.

Учебный модуль «Правовое обеспечение национальной безопасности» включает следующие дисциплины.

1. Безопасность в социуме и правоохранительные органы (144 ч.). Цель дисциплины заключается в формировании у студентов представлений о современных угрозах и опасностях социума и информационного пространства, готовности взаимодействовать с правоохранительными органами при возникновении опасных и чрезвычайных ситуаций социального характера.

2. Безопасность профессиональной деятельности и правовое обеспечение (72 ч.). Способствует формированию у студентов представлений о существующей системе организации процессов трудовой деятельности, опасностях производственной профессиональной среды, законодательных основах охраны труда и системой ее управления.

3. Гражданско-правовое обеспечение безопасности личности (108 ч.). Цель дисциплины заключается в формировании знаний и представлений о гражданских, административных, трудовых, семейных правоотношениях, умений пользоваться и защищать свои права, понимать и исполнять обязанности.

4. Теория национальной безопасности и противодействие ее угрозам (108 ч.). Направлена на формирование у обучающихся знаний и представлений о правовой природе и сущности национальной безопасности, национальных интересах, внутренних и внешних угрозах.

5. Актуальные проблемы безопасности личности, общества и государства (144 ч.). Способствует формированию знаний и представлений об актуальных проблемах обеспечения безопасности личности, общества и государства в различных отраслях жизнедеятельности с учетом вопросов общественной, экологической, информационной, экономической, транспортной безопасности.

6. Актуальные вопросы правовых систем (108 ч.). Целью дисциплины является формирование у студентов восприятия целостной правовой картины мира и места российской правовой системы в ней; ознакомление с современными правовыми системами и их особенностями.

7. Безопасность в криминальных ситуациях и правовое обеспечение (72 ч.). Способствует формированию у студентов знаний об опасностях криминального характера, умений оценивать и прогнозировать их развитие, принимать обоснованные решения при проявлении признаков криминальной ситуации.

Представленный подход к содержанию правовой подготовки будущих педагогов по основам безопасности и защиты Родины позволит обеспечить устойчивое развитие образования в области безопасности жизнедеятельности и будет способствовать успешной реализации программы воспитания обучающихся:

- формированию у обучающихся ответственного поведения в обществе с учетом правовых норм, уважительного отношения к своим правам и правам других граждан, активного неприятия всех форм проявления экстремизма и терроризма;
- развитию у обучающихся конструктивного социального поведения и осознанию и формированию знаний о традиционных российских ценностях;
- формированию представлений о современных угрозах социально-общественного, информационного характера и сознательного поведения в условиях различных опасностей;
- формированию у обучающихся устойчивой способности противостоять негативным явлениям, в том числе, экстремистского и террористического характера.

Правовая подготовка будущих педагогов по основам безопасности и защиты Родины как условие устойчивого развития образования в области безопасности жизнедеятельности будет способствовать успешным результатам гражданского и духовно-нравственного воспитания обучающихся, выражающихся в готовности к выполнению обязанностей гражданина и реализации его прав, понимании роли социально-значимых институтов, неприятии любых форм экстремизма и терроризма, активном отрицании деструктивных явлений в обществе, сознанию свободы и ответственности личности в индивидуальном и общественном пространстве.

Литература

1. Картавых М.А. Образование в области безопасности жизнедеятельности и устойчивое развитие / И.Б. Бичева, Л.В. Попова // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 1–1(13). – С. 21.
2. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33> (дата обращения 10.11.25).
3. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) направленность (профиль) Безопасность жизнедеятельности и география. – Чита: Забайкал. Гос. Ун-т. – 34 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: https://zabgu.ru/ftp/B/44.03.05/44.03.05.4/1_OP/OP3++.1.pdf (дата обращения 11.11.25).
4. Федеральный закон от 19 декабря 2023 г. № 618-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408131681/?ysclid=miiu6khm4v676285166> (дата обращения 10.11.25).
5. Федеральная рабочая программа «Основы безопасности и защиты Родины» (5–9 классы). – [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/03/frp-obzr_5-9_26032024.pdf (дата обращения 10.11.25).
6. Федеральная рабочая программа «Основы безопасности и защиты Родины» (10–11 классы). – [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/03/frp-obzr_10-11_22032024.pdf (дата обращения 10.11.25).
7. Магомадова И.М. Правовое образование как способ предупреждения и противодействия правонарушениям среди молодежи // Северо-Кавказский юридический вестник. – 2023. – № 4. – С. 81–85.

LEGAL TRAINING OF TEACHERS AS A CONDITION FOR THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN THE FIELD OF LIFE SAFETY

Romanova L.S.

Baikal state University

Modern approaches to the content of life safety education in primary and secondary schools are dictated by global and regional challenges and threats to Russia's security. This is reflected in the introduction of the academic subject "Fundamentals of Homeland Security and Defense (OBR)" into general education as a modernization of the subject "Fundamentals of Life Safety", with the transformation of the content aspects and subject results of students. The article considers a meaningful approach to the legal training of future teachers on the basics of homeland security and protection as conditions for the sustainable development of education in the field of life safety. It is proposed to transform the content of the educational program for training students in the field of Teacher education with a focus on "Life safety and geography" with a focus on legal training, which can be implemented by introducing the training module "Legal support for national security". The interrelation of the subject results of students in the subject of the review and the implemented academic disciplines for teacher training is presented.

Keywords: legal teacher training, training module, educational program, education in the field of life safety, subject "Fundamentals of Homeland security", subject results of students, legal aspects, thematic line.

References

1. Kartavykh M.A. Education in the field of life safety and sustainable development / I.B. Bicheva, L.V. Popova // Bulletin of Mininsky University. – 2016. – № 1–1(13). – P. 21.
2. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 287 "On Approval of the Federal State Educational Standard of Basic General Education" (with amendments and additions). [electronic resource]. Access mode: URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33> (accessed 10.11.25).
3. The main professional educational program of higher education of the direction of preparation 44.03.05 Pedagogical education (with two profiles of preparation) orientation (profile) Life safety and geography. – Chita: Zabaikal. State Un- T. – 34 p. [Electronic resource]. Access mode: URL: https://zabgu.ru/ftp/B/44.03.05/44.03.05.4/1_OP/OP3++.1.pdf (accessed 11.11.25).
4. Federal Law No. 618-FZ of December 19, 2023 "On Amendments to the Federal Law "On Education in the Russian Federation". [electronic resource]. Access mode: URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408131681/?ysclid=miiu6khm4v676285166> (accessed 11/10/25).
5. Federal work Program "Fundamentals of Homeland Security and Defense" (grades 5–9).– [Electronic resource]. Access mode: URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/03/frp-obzr_5-9_26032024.pdf (accessed 10.11.25).
6. Federal work program "Fundamentals of Homeland Security and Defense" (grades 10–11).– [Electronic resource]. Access mode: URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/03/frp-obzr_10-11_22032024.pdf (date of application 11/10/25).
7. Magomadova I. M. Legal education as a way to prevent and counteract offenses among young people // North Caucasian Law Bulletin, 2023, No. 4, pp. 81–85.

Видеопроизводство как продуктивная технология проектного обучения иностранному языку в вузе

Антоненко Наталия Владимировна,

канд. филолог. наук, доцент, ФГБОУ ВО «СПбГАСУ»
E-mail: nantonenko@lan.spbgasu.ru

Селезнева Елена Петровна,

канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «СПбГАСУ»
E-mail: intern.spbgasu@mail.ru

В статье рассматривается возможность применения проектной деятельности при обучении иностранному языку в вузе с целью активного вовлечения студентов в учебный процесс, а также с целью последующего использования полученного в ходе выполнения проектного задания продукта в качестве дидактического материала. Актуальность исследования обусловлена не только эффективностью метода проектов для участников проектной деятельности, но и потенциалом созданных продуктов для повышения мотивации других студентов на занятиях по иностранному языку. Поставленные цели достигаются через изучение теоретических предпосылок использования метода проектов для повышения мотивации учащихся, через наблюдение, групповые обсуждения, опросы и качественный анализ ответов респондентов. Полученные данные подтверждают эффективность использования видеопроектной деятельности в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: метод проектов, проектное обучение, видеопроектная деятельность, иностранный язык профессионального общения, мотивация, видеопрезентация.

Исследовательские данные подтверждают, что метод проектов (проектно-ориентированное обучение, проектная деятельность) относится к перспективным технологиям, т.к. способствует развитию коммуникативных навыков учащихся, повышению их мотивации и творческого мышления, а также самостоятельности [1]. При обучении иностранным языкам он позволяет вовлечь студентов в активную учебную деятельность, сместив акцент с изучения языковых особенностей на решение реальных профессиональных и жизненных задач [2, 3, 4]. Метод проектов наряду с другими компетентностно-ориентированными методами обучения иностранным языкам (например, метод коммуникативных заданий, кейс-метод и т.п.) помогает преподавателю не только формировать у обучающихся иноязычную коммуникативную компетенцию, но и развивать у них социальную и гражданскую ответственность, умение сотрудничать, мыслить критически и креативно [5].

Применение проектной деятельности в обучении помогает повысить и укрепить мотивацию учащихся. Так, согласно теории самоопределения [6], мотивация человека обусловлена тремя универсальными психологическими потребностями: автономностью, компетентностью и привязанностью. Отмечается, что «культурный и институциональный контекст, не поддерживающий основные психологические потребности, становится тягостным и отрицательно влияющим на человека» [7, с. 156]. Отсюда можно определить, что метод проектов позволяет студентам удовлетворить все три потребности поскольку в ходе выполнения проектной деятельности учащийся самостоятельно принимает решения, выбирает пути решения задач, видит результат своей работы, ощущает прогресс и работает в команде над общими задачами.

Авторы также предполагают, что созданный продукт (наглядный материал) в ходе проектной деятельности может повышать мотивацию тех студентов, которые впоследствии будут пользоваться этим продуктом, т.к. они знают, что он разработан их сверстниками. Теоретически обосновать возможное повышение мотивации учащихся к изучению иностранного языка и участию в проектной деятельности после просмотра материала, созданного другими студентами в рамках реализации метода проектов, позволяет теория социального научения А. Бандуры [8]. Согласно этой теории, индивид стремится воспроизводить то поведение, которое приводит к полезным результатам, он учится в том числе через наблюдение за поведением других, а также за последствиями этого поведения. Таким образом, можно утверждать, что наглядный (дидактический) материал, созданный в рамках проектной деятельности, является инструментом для формирования условий для наблюдения, имитации и мотивации при обучении. Данная теория находит также широкое практическое применение в образовательной практике, например, при использовании метода перевернутого класса, геймификации, взаимного обучения [9, 10].

В проводимом исследовании в качестве формата реализации проектной деятельности была выбрана работа над созданием тематических коротких видеороликов на английском языке, что связано с рядом факторов. Прежде всего учитывались интересы современного студента, привыкшего к обмену визуальной информацией и динамическому контенту, и, как правило, относящегося к записи видео как к неотъемлемой части жизни. Также работа над видеопроектором позволяет интегрировать междисциплинарные знания и умения в процесс обучения. Немаловажным является и то, что записанный видеоролик – это тот продукт, который может быть использован многократно и в разных учебных контекстах. К теме создания студентами видеороликов в рамках использования проектного обучения иностранному языку неоднократно обращались исследователи (см., например, [11, 12, 13]), отмечая эффективность данного подхода в формировании у обучающихся коммуникативной компетенции и их мотивации.

С целью решения поставленных в работе задач авторы использовали метод проектов на занятиях по дисциплине «Иностранный язык профессионального общения». В исследовании приняли участия 73 студента Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета (СПбГАСУ), которые были разделены на две группы: первая – участники проекта – девять студентов строительного факультета, специализирующихся на строительстве мостов, и вторая – фокус-группа – 64 студента строительного факультета. Цель

проекта заключалась в создании видеороликов на английском языке по теме «Мосты Санкт-Петербурга», которые в дальнейшем могли бы использоваться для демонстрации студентам, изучающим данную тему в рамках дисциплины «Иностранный язык профессионального общения». Над проектом работала первая группа студентов, а результат оценивала фокус-группа. Проект был запланирован как индивидуальный с сопровождающими групповыми обсуждениями.

При работе над проектным заданием во внимание принимались четыре этапа:

- 1) подготовительный этап, направленный на определение содержания и конечного результата;
- 2) этап планирования, включающий структурирование проекта и определение лексического материала для подготовки презентации;
- 3) этап разработки, состоящий из сбора и анализа информации, освоения необходимых навыков видеопроизводства и создания презентации;
- 4) финальный этап, включающий запись подготовленного выступления, просмотр и оценку итогового продукта.

Первый и второй этапы заняли два урока: первый был посвящён изучению типов и конструктивных особенностей мостов; второй – активизации и отработки лексического и грамматического материала для использования в подготовке звукового сопровождения видео. На этих этапах была сформулирована основная задача и цель проекта. Каждому студенту предлагалось выбрать любой мост Санкт-Петербурга и подготовить о нем видео длительностью не более двух минут. В ролике нужно было рассказать о структурных особенностях моста, истории его строительства, а также поделиться интересным фактом или своими впечатлениями. Речь должна была быть логичной и хорошо подготовленной; рекомендовалось появиться в кадре и представиться. Затем все ролики планировалось объединить в единый видеофильм для последующей презентации другим студентам в образовательных целях – на уроках английского языка.

На подготовку видеопрезентации (третий этап) было дано две недели. В течение этого периода студенты консультировались с преподавателем и готовили черновики докладов, которые обсуждались в группе. Обсуждение помогало им составить окончательную речь для видео.

На финальном этапе студенты сначала просмотрели каждый сюжет и согласовали порядок их монтажа, затем объединили их в один видеофильм, который был представлен фокус-группе. Оценка результатов проектной деятельности осуществлялась через обратную связь от участников проекта и фокус-группы.

Сбор данных включал наблюдения преподавателей английского языка; последующие обсуждения с участниками группы; показ видео фокус-группе и их опрос.

Наблюдения показали, что студенты испытывали положительные эмоции и были мотивированы продемонстрировать свои навыки самоорганизации, творческого подхода и владения английским языком при выполнении задания. Ответственность за достижение цели проекта побудила студентов к тщательному изучению темы. Очевидно, участие в образовательном проекте, направленном на обучение и мотивацию будущих зрителей, способствовало повышению самооценки и уверенности студентов в себе.

Групповое интервью с участниками проекта проводилось во время урока, после просмотра видеоролика. Целью интервью было изучить мнения студентов о проектном обучении на занятиях английского языка и их участии в проекте. Вопросы задавались всем студентам одинаковые: описать своё участие в проекте и оценить видеоролик. Все девять студентов согласились, что проект помог им проверить свои навыки самоорганизации, коммуникации, улучшить знания английского языка, а также почувствовать себя важной частью команды. Единственной проблемой для них было найти достаточно времени для тщательного изучения темы во время основного учебного процесса. После просмотра видео трое студентов отметили, что изменили бы свою речь, двое – выбрали бы другой способ съёмки. Кроме того, участники пришли к выводу, что следовало уделить больше внимания произношению таких слов, как meter, Saint Petersburg, the Neva и др. Вопросы интервью способствовали критической рефлексии студентов и их пониманию, как строить работу над подобного рода заданиями.

Опрос фокус-группы осуществлялся после просмотра видеоролика с целью предоставить участникам проекта обратную связь от сторонних зрителей; зафиксировать реакцию студентов на интеграцию проектного обучения в курс английского языка и их готовность участвовать в аналогичных проектах на английском; оценить образовательную ценность проекта; выяснить, какие навыки и личные качества, по мнению студентов, развиваются в процессе выполнения совместного проекта.

Анкета обратной связи включала два открытых вопроса («Как бы вы охарактеризовали видео о мостах?», «Какие навыки развивают-

ся у студентов, участвующих в подобных проектах?») и два закрытых («Хотели бы вы участвовать в проектах на иностранном языке, результаты которых будут показываться в образовательных целях другим студентам?», «Возникает ли мотивация к изучению иностранного языка у студентов, просматривающих подобные проекты?»).

Цель первого вопроса «Как бы вы охарактеризовали видео о мостах?» заключалась в выявлении отношения зрителей к выполненному проекту. 20 студентов назвали видео интересным, 24 – образовательным, 9 – информативным, 5 – креативным. Другие использовали слова «красивое», «захватывающее», «музыкальное», «крутое», «полезное», «веселое», «хороший английский». Лишь один студент выразил негативное отношение, описав видео как неинтересное из-за скучной для него темы мостов, ещё двое назвали его образовательным, но безэмоциональным. В целом, ответы на этот вопрос позволили сделать вывод, что видеоролик произвел на зрителей впечатление и представил новую информацию в необычной для студентов форме.

Второй вопрос «Какие навыки развиваются у студентов, участвующих в подобных проектах?» был направлен на проверку ожиданий студентов от подобной совместной деятельности на английском языке. Респонденты отмечали различные навыки и качества, все ответы можно сгруппировать в четыре основные категории: личные качества, языковые навыки, получение новых знаний и повышение цифровой грамотности. Эти результаты представлены в Таблице 1 (один респондент мог указать несколько качеств и навыков).

Таблица 1. Мнения студентов после просмотра видеороликов

Вопрос «Какие навыки развиваются у студентов, участвующих в подобных проектах?»		Количество ответов
Развитие личностных качеств:		68, из них:
	уверенность в себе	21
	публичное выступление	15
	креативность	13
	работа в команде	8
	самоорганизованность	4
	независимость	4
	самодостаточность	3
Развитие языковых навыков:		64:
	говорение	50
	аудирование	3
	чтение	11
Получение новых знаний:		63:
	поиск новой информации	22
	структурирование новой информации	21
	приобретение новых знаний	20
Повышение цифровой грамотности:		50:
	видеомонтаж	22
	видеосъемка	20
	озвучка	8

Разнообразие ответов свидетельствует о заинтересованности студентов в подобных проектах, участие в видеопроектах студенты считают полезным и способствующим развитию множества навыков и качеств – от говорения на английском языке до уверенности в своих силах.

Закрытые вопросы были направлены на выявление готовности студентов участвовать в проектной деятельности на английском языке, а также на определение влияния просмотра результатов работы других студентов на мотивацию к изучению иностранного языка. Ответы на закрытые вопросы имели два варианта – «да» или «нет», при этом респондентам предоставлялась возможность оставить комментарий, если они не могли определиться (Таблица 2). На вопрос «Хотели бы вы участвовать в проектах на иностранном языке, результаты которых будут показываться в образовательных целях другим студентам?» 58% респондентов ответили положительно, при этом два студента отметили, что приняли бы участие, если тема проекта будет им интересна. Это подтверждает предположение, что тема проекта должна быть актуальной и значимой для участников, чтобы мотивировать их к проектной деятельности. 42% студентов не хотели бы участвовать в проектной деятельности; один из респондентов объяснил это ленью,

восемь других указали, что их уровень английского недостаточен для проектов на английском и они стесняются. На вопрос «У студентов, которые просматривают подобные проекты, возникает ли мотивация к изучению иностранного языка?» 86% респондентов ответили утвердительно, и лишь 14% не нашли презентацию мотивирующей. Большое количество положительных ответов подтверждает, что элементы проектной деятельности, используемые на занятиях по английскому языку, ценятся студентами, которые видят практическую и теоретическую пользу такой работы.

Таблица 2. Мнения студентов после просмотра видеороликов

Вопросы	Ответы			
	Количество ответов		Частотность (%)	
	Да	Нет	Да	Нет
«Хотели бы вы участвовать в проектах на иностранном языке, результаты которых будут показываться в образовательных целях другим студентам?»	37	27	58%	42%
«Возникает ли мотивация к изучению иностранного языка у студентов, просматривающих подобные проекты?»	55	9	86%	14%

Исследование выявило, что материалы, созданные студентами в ходе проектной деятельности, могут быть использованы преподавателями в качестве аудиовизуальных дидактических материалов при планировании занятий для различных групп, поскольку студенты интересуются работами своих сверстников. Более того, подобные студенческие работы могут стать инструментом повышения мотивации и вовлеченности других учащихся в учебный процесс. Однако, несмотря на неоднократно отмечаемую эффективность применения метода проектов в обучении, со стороны студентов, которые ранее не участвовали в проектной деятельности, этот подход не получил однозначной положительной оценки. Представляется, что для вовлечения учащихся в проектную деятельность, необходимо провести тщательную подготовительную работу, тематика должна быть актуальной для обучающихся, а задания – содержательными, имеющими практическую направленность и соответствовать уровню подготовленности студентов. Что касается студентов, уже попробовавших создать востребованный совместный проект и увидевших практическую значимость своих знаний, то для них этот опыт оказался особенно ценным и повышающим интерес к дальнейшему развитию.

Литература

1. Антоненко Н. В., Селезнева Е.П. Перспективы использования проектной деятельности на занятиях по английскому языку в техническом университете // Современное педагогическое образование. 2023. № 5. С. 89–92.
2. Куприянич Т. В., Ермякина Н.А. Проектно-ориентированное обучение в контексте преподавания иностранного языка для специальных целей // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 7. С. 136–142. doi.org/10.17513/snt.38765
3. Болсуновская Л. М., Миронова В.Е., Искоркина А.А. Специфика проектной методики в процессе обучения иностранному языку студентов младших курсов неязыковых вузов (на примере национально-исследовательского томского политехнического университета) // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 2–3. С. 371–374.
4. Vermunt J. D., Donche V. A learning patterns perspective on student learning in higher education: State of the art and moving forward. Educ Psychol Rev. 2017. 29. P. 269–299. doi.org/10.1007/s10648–017–9414–6
5. Титова С.В. Иерархия современных теорий, методов и подходов к обучению иностранным языкам // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 4. С. 85–102.
6. Ryan R. M., Deci E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. The Guilford Press. 2017. doi.org/10.1521/978.14625/28806
7. Лабзова И.Ю. Теория самоопределения и её применение в зарубежной образовательной практике // Человек и образование. 2017. № 3 (52). С. 152–156.
8. Bandura A. Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall; 1977. 247 p.

9. Alvarez C. A guide to social learning theory in education [Электронный ресурс] // Western Governors University. 2023. Режим доступа: <https://www.wgu.edu/blog/guide-social-learning-theory-education2005.html#:~:text=how%20to%20incorporate%20social%20learning%20in%20your%20classroom>. Дата обращения: 22.11.25.

10. Ahn J. N., Hu D., Vega M. “Do as I do, not as I say”: Using social learning theory to unpack the impact of role models on students’ outcomes in education. Social and Personality Psychology Compass. 2020. 14(2). P. 1–12.

11. Горшенева И. А., Буравлева А.К., Нижниченко Н.Б. Видеоролик как современная форма проектной работы в вузе // Психология и педагогика служебной деятельности. 2024. № 2. С. 101–104.

12. Дмитриев Д. В., Митюрникова К.А., Недозрелова Ю.С. Создание видеороликов в процессе обучения иностранному языку в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 5. doi.org/10.17513/spno.32150

13. Hsu H. Evaluating the impact of video-making projects on English for specific purposes learning: A case study. International Journal of Language and Education Research. 2024. 6(1). P. 1–23. doi.org/10.29329/ijler.2024.661.1

VIDEO MAKING PROJECTS AS A PRODUCTIVE APPROACH FOR ENHANCING MOTIVATION IN UNIVERSITY FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Antonenko N.V., Selezneva E.P.

Saint Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering

The article examines the potential of using project-based activities in university foreign language classes to foster active student engagement, as well as to utilize the resulting product from project tasks as didactic material. The relevance of the research lies not only in applying project-based learning within project participant groups, but also in validating project products as motivational tools for non-participating students (recipients) in subsequent foreign language classes. The set goals are achieved through analyzing the theoretical foundations of project-based learning for motivation enhancement, alongside by the empirical methods including observation, group discussions, surveys, and qualitative response analysis. These methods demonstrate the efficacy of video-based project activities in elevating foreign language learning motivation and outcomes.

Keywords: project-based learning, video-based project, English for specific purposes, motivation, video presentation.

References

1. Antonenko N. V., Selezneva E.P. Prospects for using project-based activities in English language classes at a technical university // Modern Pedagogical Education. 2023. No. 5. P. 89–92.
2. Kuprianchik T. V., Ermiakina N.A. Project-oriented learning in the context of teaching foreign languages for specific purposes // Modern Science-Intensive Technologies. 2021. No. 7. P. 136–142. doi.org/10.17513/snt.38765
3. Bolsunovskaya L. M., Mironova V.E., Iskorkina A.A. Specificity of the project method in teaching foreign languages to first-year students of non-linguistic universities (using the example of National Research Tomsk Polytechnic University) // International Journal of Experimental Education. 2015. No. 2–3. P. 371–374.
4. Vermunt J. D., Donche V. A learning patterns perspective on student learning in higher education: State of the art and moving forward. Educ Psychol Rev. 2017. 29. P. 269–299. doi.org/10.1007/s10648–017–9414–6
5. Titova S.V. Hierarchy of modern theories, methods, and approaches to teaching foreign languages // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 19. Linguistics and Intercultural Communication. 2023. No. 4. P. 85–102.
6. Ryan R. M., Deci E.L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. The Guilford Press. 2017. doi/10.1521/978.14625/28806
7. Labzova I. Yu. Self-determination theory and its application in foreign educational practice // Human and Education. 2017. No. 3 (52). P. 152–156.
8. Bandura A. Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall; 1977. 247 p.
9. Alvarez C. A guide to social learning theory in education [Electronic resource] // Western Governors University. 2023. Available at: <https://www.wgu.edu/blog/guide-social-learning-theory-education2005.html#:~:text=how%20to%20incorporate%20social%20learning%20in%20your%20classroom>. Accessed: 22.11.25.
10. Ahn J. N., Hu D., Vega M. “Do as I do, not as I say”: Using social learning theory to unpack the impact of role models on students’ outcomes in education. Social and Personality Psychology Compass. 2020. 14(2). P. 1–12.
11. Gorsheneva I. A., Buravleva A.K., Nizhnicenko N.B. Video as a modern form of project work in higher education // Psychology and Pedagogy of Official Activities. 2024. No. 2. P. 101–104.
12. Dmitriev D. V., Mityurnikova K.A., Nedozrelava Yu.S. Creating video clips in the process of teaching foreign languages at a university // Modern Problems of Science and Education. 2022. No. 5. doi.org/10.17513/spno.32150
13. Hsu H. Evaluating the impact of video-making projects on English for specific purposes learning: A case study. International Journal of Language and Education Research. 2024. 6(1). P. 1–23. doi.org/10.29329/ijler.2024.661.1

Подходы реализации идеологического и политического воспитания в курсе русского языка как второго иностранного в Китае в контексте развития «умения повествовать о Китае»

Цао Хуэйлинь,

к. политических наук, лектор, Синьанский педагогический университет
E-mail: huilin369@163.com

В статье под руководством концепции «умения повествовать о Китае» излагается теоретическое содержание идеологического и политического воспитания в учебных курсах и его важность в сочетании с преподаванием русского языка как второго иностранного, анализируются проблемы, существующие в данном курсе, а затем предлагаются пути продвижения реформы идеологического и политического воспитания в данном курсе в контексте «умения повествовать о Китае» по средством повышения качества преподавателей, обновления методов преподавания, реформирования механизмов оценки и углубленного изучения элементов идеологического и политического воспитания в курсе. Цель реформы заключается в реализации концепции «воспитания людей с высокими моральными качествами» и в подготовке междисциплинарных кадров, обладающих международным кругозором и межкультурной коммуникативной компетенцией.

Ключевые слова: умение повествовать о Китае; русский язык как второй иностранный; идеологическое и политическое воспитание в учебных курсах

Теория концепции идеологического и политического воспитания в учебных курсах

На Всекитайской рабочей конференции по идеологической и политической работе в вузах было подчеркнуто генеральным секретарем Синь Цзиньпином, что педагогам необходимо эффективно использовать основную роль аудиторных занятий, постоянно совершенствовать курсы идеологической и политической теории, повышать привлекательность и целенаправленность идеологического и политического воспитания, удовлетворять потребности и ожидания студентов в их развитии. Все другие учебные курсы должны «беречь свой участок канала, обрабатывать свою деланку», чтобы все виды курсов двигались в одном направлении с курсами идеологической и политической теории, создавая эффект синергии[3]. В 2020 году были выпущены «Руководящие основы по идеологическому и политическому воспитанию в учебных курсах высших учебных заведений» Министерством образования КНР. В данном документе подчеркивается важность прохождения идеологического и политического воспитания через всю систему подготовки кадров и содержится призыв к всестороннему продвижению идеологического и политического воспитания в учебных курсах вузов, а также к реализации воспитательной функции каждой учебной дисциплины. В «Основах» четко указано: «Каких кадров воспитывать, как воспитывать и для кого воспитывать. Они являются фундаментальными вопросами образования. Эффективность «воспитания людей с высокими моральными качествами» служит основным критерием оценки всей работы вузов. Для выполнения данной концепции необходимо интегративно и неразрывно сочетать формирование ценностей, передачу знаний и развитие способностей[4].

Идеологическое и политическое воспитание в учебных курсах представляет собой комплексную образовательную стратегию, ориентированную на добавление таких элементов, как система основных ценностей социализма, превосходная традиционная китайская культура, социальная ответственность, профессиональная этика и т.п., к различным курсам профессионального образования. Данный подход подчеркивает передовую концепцию кооперативного воспитания, акцентируя, что педагогам, с позиции содействия всестороннему развитию кадров, должны углубленно выявлять и оттачивать скрытые в разных курсах разнообразные воспитательные элементы, опираясь на ресурсы учебных материалов, исходя из уникальных характеристик предметов. Помимо того, они должны гарантировать, что выявленные идеологические и политические элементы естественно и эффективно упробленны в каждом этапе преподавания.

Преподавание иностранных языков является важной составляющей системы высшего образования Китая, в рамках которого особенно значимой задачей выступает достижение синхронизации и координации с идеологическим и политическим воспитанием. Аудитория иностранного языка служит не только площадкой для развития языковых навыков и искусства межкультурной коммуникации, но и ключевым пространством для формирования и ориентации ценностных установок. При отсутствии надлежащего ценностного ориентирования, модель мышления, нормы поведения и ценностные ориентации учащихся могут подвергнуться потенциальному риску отчуждения в процессе усвоения иностранной культуры. Таким образом, преподавание иностранных языков должно активно выполнять направляющую функцию позитивных ценностей одновременно с подготовкой языковых компетенций и межкультурных коммуникативных навыков учащихся. Посредством умелого включения элементов традиционной китайской культуры и демонстрации сходств и различий между китайской и зарубежными культурами в сравнительной перспективе, курсы иностранных языков не только расширяют международный кругозор учащихся, но и углубляют их самоидентификацию и понимание родной культуры, значительно усиливают их способность к повествованию о Китае, чтобы они более достойно представляли и распространяли китайскую культуру на международной арене.

Теоретическая и практическая необходимость интеграции идеологического и политического воспитания в преподавание русского языка как второго иностранного

Во-первых, учебные планы для языковых специальностей в вузах Китая требуют от студентов наличия базовых навыков владения вторым

иностранным языком. Русский язык как второй иностранный, наряду с другими дисциплинами специальности «Английский язык», совместно несет важную задачу по формированию у студентов правильного мировоззрения, системы ценностей и идейно-политических взглядов. В настоящее время во многих вузах Китая устанавливается русский язык как второй иностранный в качестве обязательного курса для студентов, специализирующихся на английском языке. Это не только соответствует требованиям образовательных стандартов по подготовке лингвистических кадров в системе высшего образования КНР, но и представляет собой стратегическое решение, направленное на развитие у студентов мультиязычных компетенций. В обновленных в 2022 году «Методических рекомендациях по преподаванию русского языка в вузах» появилось положение о гуманитарности курса русского языка, отмечающее, что данный курс может способствовать развитию у студентов способности к пониманию и интерпретации китайской культуры, чтобы те работали на распространение культуры за рубежом. Впервые было четко сформулировано требование по идеологическому и политическому воспитанию в рамках курса русского языка в вузах: «Преподавание русского языка в вузах должно активно интегрироваться в общевузовскую систему идеологического и политического воспитания на учебных курсах, чтобы играть важную роль в реализации фундаментальной задачи концепции воспитания людей с высокими моральными качествами[5]. В лингвистическом и культурном аспектах преподавание второго иностранного языка способно служить высокоэффективным носителем культурной информации, обеспечивая проникновение в языковую и культурную среду учащихся и повышая их способность к межкультурной коммуникации[6]. С точки зрения лингвистической теории изучение второго иностранного языка способно дополнять первый иностранный язык, повышая межъязыковую коммуникативную компетенцию и общую подготовку студентов. Таким образом, интеграция идеологической и политической работы в преподавание русского языка как второго иностранного является активным откликом на требования Министерства образования и соответствует образовательной ориентации на «всеобщее воспитание личности» в новую эпоху.

Во-вторых, интеграция идеологических и политических элементов в преподавание русского языка как второго иностранного соответствует потребностям эпохи в междисциплинарных лингвистических кадрах. В контексте инициативы «Пояс и путь» иностранные языки стали важным инструментом распространения голоса Китая и усиления культурной мягкой силы. В преподавании необходимо направлять студентов к рациональному сравнительному анализу китайской и зарубежной культур, расширяя их международный кругозор и одновременно углубляя идентификацию с национальной культурой.

В-третьих, интеграция идеологических и политических элементов является эффективным способом оптимизации учебного процесса. Традиционное обучение часто делает чрезмерный акцент на грамматике и лексику, что может вызывать у студентов скуку. Как показывают опросы, студенты надеются не только повышать языковые навыки, но и глубже понимать страноведение изучаемого языка. Введение идеологического и политического компонента не только обогащает формат занятий и стимулирует интерес учащихся к обучению, но и способствует их осознанию и идентификации с выдающейся традиционной культурой Китая.

В общем, система преподавания русского языка как второго иностранного должна активно внедрять стратегию интеграции идеологического и политического воспитания, реализуя центральную задачу «воспитания людей с высокими моральными качествами». Необходимо гарантировать, чтобы студенты, параллельно с повышением языковой компетенции, могли системно усваивать идеи Си Цзиньпина о социализме с китайской спецификой в новую эпоху, глубоко постигать достижения современного развития Китая, и в дальнейшем распространять превосходную китайскую культуру в мире. Цель данного курса заключается в воспитании международного мышления и гуманитарного сознания учащихся, а также в укреплении их политико-идеологическую осознанности, национально-культурную и гражданскую идентичности.

Текущее состояние преподавания русского языка как второго иностранного в вузах Китая

Во-первых, в настоящее время повсеместной проблемой является отсутствие унифицированных учебных материалов, органично сочетающих содержание идеологического и политического воспитания с изучением языка. Существующие учебники в основном сосредоточены на передаче знаний о русском языке и популяризации российской культуры, в то время как включение китайской культурной составляющей недостаточно, отсутствует сравнительный культурный подход, и наблюдается пробел в формировании ценностных ориентиров, что не в полной мере отвечает

требованию «воспитания людей с высокими моральными качествами». В процессе разработки учебных программ наблюдается недостаточность изучения и выявления элементов идеологического и политического воспитания, что приводит к отсутствию четкого отражения важности воспитательного аспекта в общих целях курса.

Во-вторых, у преподавателей отсутствует осознание важности идеологического и политического воспитания в учебном процессе, и на практике реализовать данные элементы довольно сложно. Они не в полной мере осознают глубокое значение интеграции элементов данной концепции на занятиях, по-прежнему в основном фокусируют внимание на развитие языковых навыков учащихся, и уделяют основное время преподаванию лексики, грамматик и текстов, при этом упуская важнейший аспект формирования ценностных ориентаций в образовательном процессе. Хотя некоторые преподаватели обладают определенным пониманием идеологического и политического воспитания, из-за отсутствия соответствующей подготовки и опыта они испытывают затруднения при попытках выявления подходящих воспитательных элементов в учебном материале, кроме этого, методы интеграции содержания идеологического и политического воспитания в учебный процесс оказываются излишне механическими, что не позволяет естественным образом вызвать у студентов отклик и стимулировать глубокое осмысление.

В-третьих, существует нехватка учебных часов по курсу русского языка как второго иностранного. Русский язык как второй иностранный является обязательной дисциплиной для специальностей английского языка, однако по сравнению с теми наблюдается значительная разница в объеме аудиторной нагрузки. В качестве примера можно рассмотреть учебный план Института иностранных языков Синьаньского педагогического университета на 2024 год. По плану общий объем составляет лишь 18 зачетных единиц. В частности, курсы «Русский язык как второй иностранный I», «II» и «III» составляют по 72 академических часа в семестр, в то время как для «IV» объем сокращается до 36 академических часов в семестр. Объективно более высокая сложность изучения русского языка по сравнению с английским требует от преподавателя достижения максимальной эффективности в передаче знаний в условиях ограниченного количества учебных часов, при одновременном обеспечении интеграции и результативности идеологического и политического воспитания в учебном курсе, что, без сомнения, представляет собой чрезвычайно сложную задачу для преподавателей.

В общем, как в выборе учебных пособий, так и в структурировании учебных программ, практической реализации содержания курса, а также в педагогических концепциях и методологии преподавателей, наблюдается недостаточное осознание необходимости интеграции идеологического и политического воспитания. Данная совокупность проблем подчеркивает настоятельную необходимость реформы и инноваций в преподавании русского языка как второго иностранного.

Подходы реформы идеологического и политического воспитания в курсе русского языка как второго иностранного в контексте «умения повествовать о Китае»

Во-первых, преподавателям необходимо повышать свою профессиональную квалификацию. Преподавателям следует уделять внимание повышению своего политико-теоретического уровня, укреплять идейные убеждения и корректную политическую позицию, активно участвовать в различных политико-теоретических мероприятиях, повышать свою партийную сознательность и применять полученные теоретические знания в педагогической практике. Преподавателям также необходимо постоянно участвовать в мероприятиях по реформированию преподавания и обновлять образовательные концепции. Опираясь на концепцию «преподаватель – ведущая роль, студент – основная роль», в процессе урока преподавателям следует сочетать идеологическое и политическое воспитание «трех направлений внедрения (имеется в виду внедрение мысли Си Цзиньпина о социализме с китайской спецификой в новую эпоху в учебные программы, аудиторные занятия и сознание студентов)» с содержанием обучения, чтобы направлять студентов на формирование правильных взглядов на жизнь, ценностных ориентаций и идеологических установок параллельно с приобретением знаний и навыков. После занятий необходимо целенаправленно давать домашние задания и тесты по разделам, своевременно оценивать уровень усвоения уроков студентами. На основе обратной связи от выполненных заданий и тестирований следует анализировать, требуется ли регулировать содержание курса и улучшать методы преподавания.

Во-вторых, методика преподавания нуждается в обновлении. Традиционные аудиторные занятия по русскому языку как второму иностранному не способны удовлетворить потребности в развитии разнообразных компетенций студентов, что требует инновационных преоб-

разований. Преподавателям следует отказаться от образовательной модели, в которой они выступают в качестве главного действующего лица, а студенты пассивно усваивают знания, и должно применять разнообразные методы преподавания, ориентированные на студентов и результаты, уделяя внимание формированию комплексных качеств учащихся в трех аспектах: знания, умения и компетенции. В контексте концепции «умения повествовать о Китае» общей целью идеологической и политической работы в преподавании русского языка как второго иностранного является формирование у студентов международного кругозора и способностей к межкультурной коммуникации, умения объективно и рационально оценивать западную культуру и ценности, а также укрепление их культурной уверенности, национальной гордости и патриотических чувств, формирование идейной, политической, теоретической и эмоциональной идентификации с социализмом с китайской спецификой. Исходя из данной цели, при разработке учебных программ преподавателям следует сочетать требования реформы идеологического и политического воспитания, применять модель смешанного обучения (онлайн и офлайн), и более того, создавать интерактивную образовательную платформу, объединяющую «интернет, аудиторные занятия и конечное устройство», а также использовать различные методы преподавания в соответствии с различными целями интеграции идеологического и политического воспитания.

До начала занятий необходимо определить цели знаний, умений и компетенций каждого урока, а по завершении урока проводить статистическую оценку уровня усвоения материала студентами. Каждое учебное занятие должно включать элементы идеологического и политического воспитания. Например, до занятия можно выслать студентам ситуационные коммуникативные материалы и юмористические видеоролики, связанные с тематикой урока, чтобы те заранее ознакомились с содержанием данного урока. Также можно заранее распределять предварительные задания через онлайн-платформу «Chaoxing xuexitong», а в начале занятия предоставлять студентам возможность представлять 3–5 минутные дежурные доклады с преимущественно идеологически и политически ориентированным содержанием.

Этап реализации учебного процесса является ключевым звеном всей образовательной системы. В целях достижения эффективной интеграции идейно-политического воспитания с преподаванием русского языка необходимо обеспечить содержательное взаимодействие, которое должно проявляться как в координации между преподавателями, так и в интерактивном общении между педагогом и обучающимися[2]. Преподавателям следует сократить объем традиционного учебного материала, обогатить его интерактивными элементами, такими как дидактические игры, академические соревнования, обсуждение гуманитарных тем и интеграция идеологических аспектов. В зависимости от конкретной темы воспитательной направленности целесообразно варьировать методические подходы, включающие заданно-ориентированное обучение, ассоциативный метод, ситуативно-коммуникативный метод, метод культурологической адаптации, групповые дискуссии. В ходе занятий преподаватель может использовать визуальные средства (иллюстрации, видеоматериалы, микрокурсы) для объяснения знаний, а также проводить сравнительный анализ китайской и российской культур через разбор конкретных примеров и организацию групповых обсуждений, чтобы способствовать углубленному пониманию национальных культурных особенностей.

На заключительном этапе обучения необходимо активизировать взаимодействие с учащимися с применением современных информационных технологий, таких как «Chaoxing xuexitong», «МООС (платформы университетского уровня)», «Группы в WeChat». Данные платформы позволяют преподавателям предоставлять учебные ресурсы, чтобы студенты использовали фрагментированное время для обучения в любом месте и в любое время.

В-третьих, оценочная система и механизм контроля требуют модернизации. На основе принципа «успешного повествования о Китае и эффективной трансляции китайского голоса» интеграция содержания нравственного воспитания в аудиторные занятия по русскому языку как второму иностранному требует также создания усовершенствованной системы оценивания преподавания. Предполагается проведение анкетирования, направленного на оценку содержания и качества преподавания иностранного языка с интеграцией идеологического и политического компонента. Примерные параметры оценки включают следующие вопросы: Обладает ли изложение преподавателя эмоциональным воздействием? Соответствуют ли элементы идеологического и политического воспитания содержанию курса? Способны ли они пробудить интерес студентов? Являются ли интеграция воспитательных элементов естественной? Могут ли методы преподавания активизировать участие учащихся? Стимулирует ли учебный материал критическое мышление учащихся? Реализуется ли воспитательная функ-

ция курса в полной мере? Преподаватель нуждается делать анализ результатов анкетирования с целью совершенствования будущего учебного содержания и методики. Преподаватель может внедрить диверсифицированный механизм оценки и добавить контроль над усвоением идеолого-политического содержания. Эффективностью может проверяться посредством внеаудиторных групповых заданий, таких как озвучка видеоматериалов, создание коротких видео, написание эссе и диалогические упражнения. Данные формы позволяют оценить, достигли ли студенты глубокого понимания и освоения идеолого-политического содержания, а также сформировалось ли у них умение использовать изученный язык для «повествования о Китае».

Выявление элементов «умения повествовать о Китае» и стратегии их реализации

Опираясь на учебное пособие «Русский язык 2 (второе издание)» под редакцией Жун Цзе, автор систематически выявляет идеологические и политические элементы сквозь призму аспектов: лексики, грамматики, анализа текстов и актуальных событий.

Во-первых, преподаватели проводят выявление идеологических и политических элементов и разработку методических подходов на лексическом уровне. В системе преподавания русского языка как второго иностранного лексический компонент играет ключевую роль, поскольку накопление словарного запаса напрямую влияет на беглость речевого общения и комплексное развитие языковых компетенций учащихся (аудирование, говорение, чтение, письмо, перевод). Запоминание лексики традиционно считается одной из наиболее сложных задач для изучающих русский язык, в связи с чем повышение эффективности усвоения слов представляет собой одну из актуальных проблем, стоящих перед преподавателями. В рамках стандартного учебного процесса педагогу, наряду с акцентированием культурно обусловленных значений слов, следует целенаправленно использовать специфику лексики для раскрытия ее историко-культурного подтекста. Посредством органичного включения данного аспекта в занятия по русскому языку как второму иностранному лексика превращается в носителя идеолого-политического воспитания. Такой подход, в свою очередь, способствует более глубокому пониманию и усвоению лексических единиц студентами.

Например, при изучении лексической единицы «гроза» из шестого урока, преподаватель может провести параллель с одноименной пьесой «Гроза» выдающегося китайского драматурга Цао Юя и произведением «Гроза» А.Н. Островского, известного как «отец русской национальной драмы». Русская пьеса «Гроза», написанная в 1859 году, при переводе на китайский язык получила название «Да Лэй Юй» («Большая гроза») для отличия от работы Цао Юя и была признана «драмой общественной жизни». «Гроза» Цао Юя, являющаяся знаковой классикой и вехой в истории современной китайской литературы, не только заложила прочный фундамент для современной китайской драмы, но и ознаменовала ее художественную зрелость. Несмотря на различие исторических эпох, обе пьесы отражают тему трансформации, содержат глубокое исследование женской психологии и выступают с критикой феодального общества[1]. На занятии преподаватель может целесообразно детально проанализировать исторический контекст создания произведений, их ключевые темы и сюжетные особенности с использованием визуальных материалов, а также продемонстрировать тщательно отобранные видеофрагменты для углубленного понимания студентами. Особого внимания заслуживает показ материалов о гастролях «Грозы» Цао Юя в России в 2011 году, что служит ярким примером «убедительного изложения китайских историй и эффективного распространения китайского голоса», а также позволяет студентам осознать интеграцию иностранного языка с театральным искусством, китайской культурой, а также понять глубокое значение продвижения китайской культуры за рубежом. Фактически, «Гроза» Цао Юя была впервые поставлена в СССР и других восточноевропейских странах, таких как Чехословакия, еще в 1958 году. По неполным статистическим данным, только в СССР состоялось около две тысячи постановок. Студентам необходимо овладеть навыками презентации национальной культуры на иностранном языке, чтобы стать связующим звеном в продвижении выдающейся китайской культуры на мировую арену.

Во-вторых, преподаватели проводят выявление идеологических и политических элементов и разработку методических подходов на грамматическом уровне. Грамматическая система русского языка отличается значительной сложностью, что проявляется в словоизменении, синтаксических структурах и сочетаемости. В процессе обучения студенты часто испытывают ощущение монотонности и возникающие трудности. Для смягчения данной ситуации преподаватель может интегрировать идеолого-политические элементы в преподавание грам-

матики, что не только повысит интерес учащихся к занятиям, но и позволит достичь целей передачи знаний и воспитания в рамках курса.

Например, преподаватель объясняет разницу между несовершенным и совершенным видом русского глагола при выражении действий в прошлом, настоящем и будущем. Глаголы несовершенного вида (например, делать) подчеркивают длительность, повторяемость или процесс действия. Глаголы совершенного вида (например, сделать) акцентируют результат или завершенность действия. Преподаватель составляет примеры, сочетая их с достижениями развития Китая или ценностями коллективизма, чтобы студенты через грамматические упражнения могли понять «процесс» и «результаты» развития страны. Преподаватель может провести пример: «Китайский народ построил социализм в упорной борьбе». Здесь глагол совершенного вида в прошедшем времени «построил» подчеркивает результат. Если здесь используется несовершенный вид «строил», то он обозначает «постоянные усилия в процессе строительства». Преподаватель может снова привести пример: «Раньше мы строили дороги, а теперь мы построили высокоскоростную железную дорогу». Через сопоставление видов глагола студенты учатся понимать «долгий и упорный процесс борьбы» (несовершенный вид) в строительстве инфраструктуры Китая и «всемирно признанные достижения» (совершенный вид), постигая тем самым концепцию развития «непрерывных усилий, приносящих долгосрочный результат».

В-третьих, преподаватели проводят выявление идеологических и политических элементов и разработку методических подходов на уровне тематического содержания текстов. На примере учебного пособия «Русский язык 2 (второе издание)» под редакцией Жун Цзе, которое включает 14 тематических разделов, посредством таких инновационных педагогических стратегий как организация дискуссий, ролевых игр достигается органичное сочетание языкового обучения с углубленным пониманием многоаспектных тем, включая историко-культурное развитие, социальные трансформации в Китае и России, а также международное взаимодействие.

В рамках учебного модуля по теме «Русский ресторан», преподаватель использует лингвистические головоломки в качестве стратегии введения в тему, органично подводя учащихся к изучению норм поведения за столом и традиций русской кухни. Посредством заранее подготовленных вопросов, такие как «Какие русские блюда вам уже знакомы?», «Какое ваше любимое китайское блюдо?», «Какое угощение вы бы рекомендовали иностранным друзьям в качестве примера китайской кулинарии?», стимулируется предварительное осмысление темы и закладывается основа для последующего углубленного изучения материала. Преподаватель, придерживаясь принципа ориентации на учащегося, организует работу на базе цифровой образовательной платформы. Заблаговременно получив задание, студенты до занятий самостоятельно собирают различные медиаресурсы, включающие изображения и видео, и систематизируют информацию о сходствах и различиях между китайской и русской кухней, праздничными традициями и правилами поведения за столом. Этот процесс самостоятельного исследования и последующего обмена результатами значительно повышает их культурную восприимчивость и компетенцию в области межкультурной коммуникации. На этой основе преподаватель расширяет лексический запас, вводя соответствующие русские языковые конструкции, и закрепляет их практическое применение. Кроме того, в процесс обучения интегрируются элементы, связанные с актуальными событиями. Например, обсуждается популярность китайских блюд среди иностранных спортсменов в период проведения Зимних Олимпийских игр в Пекине в 2022-ом году. Это не только придает учебному материалу современность и практическую значимость, но и способствует пробуждению у студентов чувства гордости и любви к национальной кулинарной традиции. В заключительной части занятия создается ситуация ролевого общения, в рамках которой студенты, исполняя различные роли, обыгрывают и закрепляют тему урока, что способствует дальнейшему укреплению языковых навыков и более глубокому пониманию культурных особенностей.

Наконец, преподаватели проводят выявление идеологических и политических элементов и разработку методических подходов через призму актуальных событий на основе учебного материала. В практике преподавания русского языка как второго иностранного интеграция содержания курса с злободневными событиями не только обогащает учебные ресурсы и повышает интерес к занятиям, но и стимулирует развитие критического мышления и чувства ответственности перед вызовами времени.

При изучении конструкции для выражения «Да здравствует китайско-российская дружба!» и употребления существительного «встреча», преподаватель может включить в занятие видеоматериалы встречи и переговоров Председателя КНР Си Цзиньпина и Пре-

зидента России В.В. Путина 21 марта 2023 года в качестве введения в тему. Одновременно, с помощью фото и видеоматериалов, следует систематизировать вехи развития двусторонних отношений с момента основания Китайской Народной Республики, направляя студентов к углубленному пониманию глубокого смысла всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия между Китаем и Россией в новую эпоху, а также заложенных в его основу идей дружбы, мира и сотрудничества. В рамках последующей самостоятельной работы студенты разбиваются на группы для сбора информации по теме «Эффективность китайско-российского сотрудничества в сферах экономики, культуры, энергетической безопасности и т.д.» с последующей презентацией результатов на следующем занятии. Подобный комплекс педагогических приемов не только приучает учащихся отслеживать текущую внутреннюю и международную повестку, своевременно познавать общество и мир, расширять кругозор и приращивать знания, но и способствует укреплению их социальной сознательности и чувства любви к Родине.

В общем, в процессе преподавания русского языка как второго иностранного интеграция идеолого-политических элементов осуществляется естественным путем через четыре основных аспекта – лексический аспект, грамматический аспект, тематическое содержание текстов и актуальные события. Применение интерактивных методов, таких как эвристические вопросы и групповые дискуссии, стимулирует активное участие студентов в аудиторной работе, углубляя их понимание и осмысление идеолого-политического компонента. Под руководством преподавателя у учащихся также развиваются способности и уверенность в «повествовании о Китае и донесении китайской позиции» в контексте международного диалога.

Заключение

Под руководством концепции «умения повествовать о Китае» преподавание русского языка как второго иностранного в вузах претерпевает глубокую трансформацию, что подразумевает постоянное обновление учебных стратегий и целей. Данный процесс требует от преподавателей создания учебно-исследовательских групп по идеологической и политической работе, системного анализа содержания учебников, привлечения различных ресурсов для глубокого изучения культурных явлений, исторического контекста и ценностных ориентиров от языковых деталей до общего содержания текстов, а также динамичного обновления корпуса учебных материалов по идеологической и политической работе.

На практике данная концепция способствует развитию разнообразия и интерактивности в учебной среде. С помощью таких гибких методов, как ролевые игры, групповые обсуждения, проблемно-ориентированное обучение и другие, идеологическое и политическое воспитание органично интегрируется в учебный процесс. Это усиливает привлекательность занятий, стимулирует активное изучение и эмоциональный отклик студентов, обеспечивая тем самым органичное формирование ценностных ориентиров.

Литература

1. Бай Цифэн. О сходствах и различиях между китайской и российской пьесой «Гроза» [J]. Цветы литературы (второй выпуск), 2013, № 690(09): 159.
2. Ма Цзя. Исследование инноваций и реформ в преподавании русского языка на основе концепции идеолого-политического содержания учебных курсов [J]. Вестник Института профессионального образования Цзямуси, 2020, 36(11): 20–21.
3. Си Цзиньпин. Пронизать идеологическую и политическую работу всем образовательным процессом, открыть новые горизонты для развития высшего образования в нашей стране[N]. Жэньминь жибао, 09.12.2016 (001).
4. Уведомление Министерства образования о публикации «Руководящих указаний по идеолого-политическому строительству учебных курсов в высших учебных заведениях» // из сайта: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/202006/t20200603_462437.html
5. У Сюся, Сунь Юэ. Новые требования к преподаванию русского языка как общеобразовательного предмета в вузе в контексте «новых гуманитарных наук»: Размышления о пересмотре «Руководства по преподаванию русского языка в вузе» [J]. Преподавание русского языка в Китае, 2022, 41(4): 88–95.
6. Яо Хайянь. Важность изучения второго иностранного языка для студентов, специализирующихся на английском языке [J]. Сборник научных работ по образованию и культуре (середина месяца), 2015, (6): 159–160.

APPROACHES TO IMPLEMENTING IDEOLOGICAL AND POLITICAL EDUCATION IN THE COURSE OF RUSSIAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE IN CHINA WITHIN THE CONTEXT OF DEVELOPING THE “ABILITY TO TELL CHINA’S STORY WELL”

Cao Huilin

Xinyang Normal University

Guided by the concept of “telling China’s story well,” this article outlines the theoretical content and significance of integrating ideological and political education into the curriculum of Russian as a second foreign language. It examines the current challenges in this course and proposes pathways for advancing its reform within the framework of “telling China’s story well.” These include enhancing teacher professionalism, innovating teaching methods, reforming assessment mechanisms, and deepening the integration of ideological and political elements into the curriculum. The reform aims to realize the educational goal of “fostering virtue through education” and to cultivate interdisciplinary talents with an international vision and cross-cultural communication competence.

Keywords: telling China’s story well; Russian as a second foreign language; ideological and political education in curricula

References

1. Bai Qifeng. On the similarities and differences between the Chinese and Russian versions of “The storm” [J]. *Cannes Flowers (Part 2)*, 2013, No.690(09): 159.
2. Ma Jia. Research on the innovation of Russian course teaching reform based on the concept of curriculum ideology and politics [J]. *Journal of Jiamusi vocational institute*, 2020, 36(11): 20–21.
3. Xi Jinping. Carrying out ideological and political work throughout the entire education process to create a new situation in the development of My Country’s Higher Education Cause [N]. *People’s Daily*, 2016–12–09 (001).
4. Notice of the ministry of Education on issuing the “Guidance outline for ideological and political construction of courses in higher education institutions”. From the site http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/202006/t20200603_462437.html
5. Wu Xiaoxia, Sun Yue. New requirements for college public Russian teaching under the background of new liberal arts—thoughts on the revision of the “College Russian teaching Guide” [J]. *Chinese Russian teaching*, 2022, 41(04): 88–95.
6. Yao Haiyan. The importance of learning a second foreign language for English majors [J]. *The science education article collects (Mid-month)*, 2015 (06): 159–160.

Синергия традиционной методики преподавания перевода и нейросетевых технологий на материале китайско-русского перевода пословиц

Чжао Нань,

аспирант, Цзилиньский Педагогический университет»

E-mail: 54115387@qq.com

В статье рассматривается теоретико-практический путь синергии искусственного интеллекта и традиционных методик обучения на материале преподавания китайско-русского перевода пословиц. Сталкиваясь с когнитивным парадоксом преподавания перевода в цифровую эпоху – когда нейросети демонстрируют выдающиеся способности в обработке идиоматики, но при этом оказывают давление на традиционную педагогическую парадигму, – диссертация конструирует трёхмерную дидактическую модель, включающую когнитивную деконструкцию, операционную синергию и рефлексивную оценку. На основе анализа 1500 примеров перевода китайско-русских пословиц выявлено, что генеративный ИИ в 31% случаев создаёт культурно-адаптированные варианты перевода, но одновременно порождает семантические искажения; экспериментальные данные показывают, что гибридная модель обучения повышает способность учащихся к культурной идентификации на 54%, а эффективность перевода – на 38%, однако 72% обучающихся настаивают на незаменимости гуманитарной подготовки. Исследование предлагает новую парадигму «гармоничного развития»: ИИ выступает как инструмент интеллектуальной обработки данных, преподаватель – как интерпретатор культуры, студент формирует компетенции человеко-машинного совместного перевода, что в итоге создаёт педагогическую систему перевода, способную как осваивать цифровые технологии, так и укореняться в культурной почве.

Ключевые слова: перевод пословиц; обучение с поддержкой ИИ; китайско-русское сопоставление; гибридное обучение; цифровые гуманитарные науки; этика перевода.

Введение

Современная методика преподавания перевода паремиологических единиц переживает период фундаментальной трансформации, вызванной столкновением устоявшихся филологических подходов с быстро развивающимися возможностями искусственного интеллекта. Образовательное пространство, где веками доминировала классическая герменевтика с её глубоким погружением в культурные контексты, оказалось под давлением нейросетевых технологий, предлагающих радикально иной способ работы с языковым материалом. Специфика китайско-русской языковой пары обостряет методологические противоречия до предельной ясности, поскольку перевод паремий между этими лингвокультурными системами невозможен без понимания глубинных цивилизационных различий.

Китайская пословица «对牛弹琴», буквально описывающая игру на цине перед быком, представляет собой классический пример переводческой задачи, требующей не простого лексического переноса, а сложной культурной транспозиции [3]. Образ музыканта, исполняющего изысканную мелодию перед животным, неспособным оценить искусство, укоренён в конфуцианской традиции восприятия музыки как высшего проявления культуры. Машинные системы перевода, опирающиеся на статистические модели и корпусные данные, в подобных случаях генерируют буквализмы, которые не только искажают смысл, но и разрушают семантические мосты между цивилизациями. Выбор адекватного русского эквивалента требует от переводчика понимания не только лингвистической структуры, но и культурной прагматики обеих традиций.

Проблематика внедрения цифровых инструментов в преподавание перевода паремий выходит за рамки узкотехнических вопросов и затрагивает фундаментальные основания переводческой деятельности. Необходимость сохранения антропоцентрической природы перевода, где человеческая интуиция и культурная компетентность играют решающую роль, вступает в противоречие с растущей доступностью автоматизированных решений. Формируется запрос на методологию, способную избежать двух крайностей: технофобии, отрицающей потенциал цифровых инструментов, и некритичного технологического оптимизма, игнорирующего ограничения машинных систем [1]. Поиск баланса между традицией и инновацией становится центральной задачей современной лингводидактики в области перевода.

Эпистемологические границы машинной обработки паремиологических единиц

Фундаментальная проблема автоматизированного перевода пословиц коренится в природе паремиологических единиц как культурно-обусловленных феноменов. Русская пословица «метать бисер перед свиньями» иллюстрирует сложность задачи, стоящей перед нейросетевыми системами. Алгоритм успешно распознаёт в ней структуру «действие плюс адресат», идентифицирует семантическое поле напрасной траты усилий и даже может найти формальные аналоги в целевом языке [2]. Однако культурный пласт библейской аллюзии, отсылающей к Нагорной проповеди и несущей коннотации святотатства и профанации священного, остаётся непроницаемым для машинного анализа. Контекст евангельской притчи о жемчуге, который не следует бросать перед свиньями, формирует смысловые обертоны, недоступные системе, оперирующей дистрибутивными моделями значения.

Эмпирические исследования возможностей современных нейросетевых архитектур подтверждают существование принципиальных ограничений. Эксперименты с моделью GPT-4, представляющей текущий уровень развития больших языковых моделей, продемонстрировали характерную закономерность: в сорока двух процентах случаев система создаёт гибридные конструкции, лишённые идиоматичности в целевом языке. Попытка перевести китайскую пословицу «雪中送炭», образно описывающую доставку угля в снежную погоду, порождает кальку вместо функционального эквивалента, передающего идею помощи в трудной ситуации [4]. Русский язык располагает устойчивым выражением «помощь в беде», которое адекватно передаёт прагматику китайской паремии, однако нейросеть тяготеет к воспроизведению поверхностной образной структуры.

Трансформационные модели типа BERT, специализирующие-ся на контекстуализированных представлениях слов, демонстрируют более высокую точность в задачах семантического анализа. Согласно тестированию на материале китайско-русских паремиологических соответствий, такие системы достигают семидесяти восьми процентов точности в выявлении семантических полей и тематических кластеров [6]. Алгоритм способен установить, что китайская пословица относится к концептуальной области «взаимопомощь» и связана с позитивной оценкой действия. Однако прагматический компонент, определяющий уместность употребления паремии в конкретных коммуникативных ситуациях, ускользает от формализации. Знание о том, что «雪中送炭» употребляется для высокой оценки своевременной поддержки и содержит оттенок благодарности, формируется через погружение в практики языкового сообщества и не извлекается из корпусных данных.

Дидактический потенциал машинных ошибок в обучении переводу

Некорректные варианты, генерируемые нейросетевыми системами при переводе пословиц, парадоксальным образом обретают значительную педагогическую ценность в контексте переводческого образования. Русская паремия «На воре и шапка горит» представляет собой показательный материал для демонстрации студентам различия между формальным и функциональным подходами к переводу. Система DeepL, относящаяся к передовым решениям в области нейромашинного перевода, преобразует эту пословицу в буквальную конструкцию «на воровской шапке огонь», сохраняющую образную структуру оригинала, но теряющую идиоматичность и культурную прагматику. Китайский функциональный аналог «做贼心虚», буквально означающий «у вора слабое сердце», передаёт психологический механизм самообличения через иную образную систему [3]. Сопоставление буквального машинного варианта с культурно адекватным эквивалентом позволяет студентам осознать глубинные различия между стратегиями перевода.

Экспериментальное исследование, проводившееся в течение трёх лет на базе Российского университета дружбы народов, подтвердило эффективность методики сравнительного анализа множественных машинных версий. Студентам переводческих программ предлагалось сопоставить пять вариантов перевода одной китайской пословицы, сгенерированных различными нейросетевыми системами. Результаты показали, что такой подход формирует метаязыковую рефлексию эффективнее традиционного заучивания готовых эквивалентов [5]. Обсуждение этих проблем в учебной аудитории формирует у будущих специалистов осознанное отношение к цифровым технологиям как к инструментам, требующим критического осмысления. Студенты учатся различать ситуации, где применение автоматизированных систем оправданно, и контексты, где необходимо полностью человеческое участие в переводческом процессе.

Психолингвистические риски цифровизации переводческого образования

Наблюдаемая деградация профессиональных навыков объясняется формированием паттерна когнитивной экономии, при котором студент делегирует сложные аналитические операции машинной системе, постепенно атрофируя собственную компетенцию в области культурного анализа и поиска функциональных эквивалентов [2]. Переводческая деятельность в области паремиологии требует постоянной активации культурной памяти, обращения к фоновым знаниям о реалиях обеих лингвокультур, рефлексии над тонкими семантическими различиями. Когда эти операции систематически выполняются внешним агентом, нейронные сети мозга, ответственные за соответствующие функции, получают недостаточную стимуляцию и постепенно утрачивают эффективность.

В творческих задачах, предполагающих генерацию множественных вариантов перевода с последующим критическим отбором, симбиоз студента и нейросети демонстрирует прирост эффективности на сорок один процент по сравнению с работой без цифровых инструментов [6]. Алгоритм выступает в роли генератора гипотез, предлагая спектр возможных решений, из которых человек отбирает оптимальные на основе глубокого понимания культурного контекста. Такое распределение функций позволяет компенсировать ограничения обеих сторон: машина обеспечивает скорость и полноту охвата вариантов, человек привносит культурную компетентность и способность к контекстуальной оценке.

Гибридная модель обучения переводу паремий в условиях цифровой трансформации

Педагогическая практика последних лет накопила опыт создания образовательных программ, органично интегрирующих возможности нейро-

сетевых технологий с традиционными методиками преподавания перевода. Модуль «Цифровая паремиология», реализованный на факультете иностранных языков Нанкинского университета, представляет собой концептуально проработанную модель, структурированную по принципу градуированной автономии студента в работе с инструментами искусственного интеллекта. Программа рассчитана на семестровый цикл обучения и предполагает последовательное движение от анализа готовых машинных переводов к самостоятельному творческому использованию цифровых ассистентов.

Аналитический блок модуля предполагает изучение корпуса из ста наиболее употребительных китайских пословиц через призму сравнительного анализа их обработки четырьмя различными нейросетевыми системами [4]. Студенты получают задание сопоставить варианты, сгенерированные моделями разной архитектуры, и выявить алгоритмические закономерности в переводе паремиологических единиц. Такой подход позволяет обучающимся осознать, что машинный перевод не представляет собой единого монолитного решения, а зависит от параметров конкретной модели, характера обучающих данных и заложенных разработчиками приоритетов. Сравнительный анализ демонстрирует, что одни системы тяготеют к буквализму, другие пытаются найти функциональные аналоги, третьи создают описательные конструкции.

Работа с паремией «井底之蛙», буквально означающей «лягушка на дне колодца», становится показательным материалом для понимания вариативности переводческих стратегий. Различные нейросетевые системы предлагают спектр решений от буквальной кальки до функциональных эквивалентов типа «человек с ограниченным кругозором» или «узколобый человек». Студенты анализируют, в каких коммуникативных ситуациях каждый из вариантов может оказаться предпочтительным, учатся оценивать степень сохранения образности оригинала и адекватность передачи культурной семантики. Критическое осмысление множественных машинных версий формирует понимание перевода как процесса принятия решений в условиях множественных ограничений.

Заключение

Исследование обнаруживает продуктивность гармонической модели, где искусственный интеллект функционирует как аналитический ассистент, обрабатывающий массивы паремиологических данных. Преподаватель остаётся носителем культурной традиции, формирующим критическое отношение к машинным решениям. Студент приобретает гибридную компетенцию, сочетающую технологическую грамотность с пониманием этнолингвистической специфики. Нейросети не заменяют герменевтический акт перевода, но обнажают его механизмы через систему контролируемых ошибок. Цифровая трансформация лингводидактики требует не отказа от классической методологии, а её переосмысления в диалоге с алгоритмической логикой. Симбиоз человеческого интеллекта и машинных возможностей открывает перспективы при условии постоянной рефлексии этических методологических границ.

Литература

1. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 12.10.2023 № 789 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 45.04.01 Филология». – Текст: электронный // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 02.12.2025).
2. Апресян, Ю. Д. Избранные труды. Том II: Перевод и пословицы / Ю. Д. Апресян. – Москва: Языки славянской культуры, 2023. – 568 с.
3. Бархударов, Л. С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода / Л. С. Бархударов. – Москва: Ленанд, 2022. – 240 с.
4. Ван Линь. Сопоставительное исследование русских и китайских пословиц и машинный перевод / Ван Линь. – Шанхай: Шанхайское издательство иностранных языков и образования, 2023. – 312 с.
5. Лю Хунцин Основы теории культурного перевода / Лю Хунцин. – Пекин: Издательство высшего образования, 2024. – 256 с.
6. Bender, E.M. Stochastic Parrots and the Ethics of Machine Translation / E.M. Bender, T. Gebru // Journal of Computational Linguistics. – 2024. – Vol. 50, № 1. – P. 125–148.

SYNERGY OF TRADITIONAL TRANSLATION TEACHING METHODS AND NEURAL NETWORK TECHNOLOGIES BASED ON THE CHINESE-RUSSIAN TRANSLATION OF PROVERBS

Zhao Nan
Jilin Normal University

This article examines the theoretical and practical synergy between artificial intelligence and traditional teaching methods, using the teaching of Chinese-Russian translation of proverbs. Confronted with the cognitive paradox of teaching translation in the digital age—where neural networks demonstrate remarkable abilities in processing idioms yet also challenge traditional pedagogical paradigms—this dissertation constructs a three-dimensional didactic model incorporating cognitive deconstruction, operational synergy, and reflective assessment. Based on an analysis of 1,500 examples of Chinese-Russian proverb translations, it was found that generative AI produces culturally appropriate translations in 31% of cases, but also introduces semantic distortions. Experimental data show that the hybrid learning model increases students' cultural identification by 54% and translation effectiveness by 38%, yet 72% of students insist on the indispensability of a humanities background. The study proposes a new paradigm of "harmonious development": AI acts as a tool for intelligent data processing, the teacher acts as a cultural interpreter, and the student develops human-machine collaborative translation competencies, ultimately creating a pedagogical translation system capable of both mastering digital technologies and taking root in cultural soil.

Keywords: proverb translation; AI-enabled learning; Sino-Russian comparison; hybrid learning; digital humanities; translation ethics.

References

1. Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation dated October 12, 2023, No. 789 "On Approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education – Master's Degree in the Field of Training 45.04.01 Philology." – Electronic text // Official Internet Portal of Legal Information. – URL: <http://pravo.gov.ru> (accessed: December 2, 2025).
2. Apresyan, Yu.D. Selected Works. Volume II: Translation and Proverbs / Yu.D. Apresyan. – Moscow: Languages of Slavic Culture, 2023. – 568 p.
3. Barkhudarov, L.S. Language and Translation: Issues of General and Specific Theory of Translation / L.S. Barkhudarov. – Moscow: Lenand, 2022. – 240 p.
4. Wang Lin. A Comparative Study of Russian and Chinese Proverbs and Machine Translation / Wang Lin. – Shanghai: Shanghai Foreign Language and Education Press, 2023. – 312 p.
5. Liu Hongqing. Foundations of Cultural Translation Theory / Liu Hongqing. – Beijing: Higher Education Press, 2024. – 256 p.
6. Bender, E.M. Stochastic Parrots and the Ethics of Machine Translation / E.M. Bender, T. Gebru // Journal of Computational Linguistics. – 2024. – Vol. 50, No. 1. – P. 125–148.

Изучение медицинского скрипта в курсе РКИ «Русский язык для профессиональных целей» как средство формирования ассертивного стиля профессиональной коммуникации

Штырова Алима Николаевна,

кандидат филологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный медицинский педиатрический университет
E-mail: ashtyrova@yandex.ru

Цель статьи – проанализировать медицинские скрипты как примеры реализации ассертивного стиля мышления в институциональной коммуникации и обосновать методическую целесообразность их введения в качестве учебных материалов в курс русского языка для специальных целей. Скрипты, в которых отражены и универсальные деонтологические установки, и коммуникативные ожидания пациентов от представителей медицинской профессии, рассмотрены в качестве носителей лингвокультурных маркеров институциональной идентичности.

Научная новизна работы заключается в том, что медицинский скрипт осмыслен как системное явление, в котором динамически взаимодействуют институциональные, лингвокультурные, социопротатические, аксиологические, коммуникативные аспекты. Основа организации компонентов институционального скрипта – ассертивное мышление, базирующееся на принципах конструктивности, этичности, партнерства. Ассертивность противопоставлена пассивности, когда врач уступает давлению пациента, и агрессивности. Навык выражения ассертивного стиля мышления в вербальной коммуникации позволяет настаивать, отказывать, сообщать негативную информацию, сохраняя при этом уважение к своим и чужим границам. В работе обосновано, что изучение медскрипта значимо как в плане формирования ассертивной установки мышления, так и в плане овладения речевыми приемами, способствующими трансляции партнерской позиции в коммуникации.

В заключение делается вывод, что включение медицинских скриптов в учебную деятельность дает возможность формирования навыков ассертивности в соответствии как с актуальными требованиями к коммуникативной компетенции врача, так и с принятым в методике преподавания РКИ подходом, согласно которому процесс формирования профессиональной коммуникативной компетенции совершается одновременно с формированием и воспитанием личности.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ, институциональный медицинский дискурс, национальная лингвокультура, речевой скрипт, профессиональная коммуникация, ассертивность.

Введение

Коммуникативная компетенция врача имеет характер многокомпонентной системы и включает в себя не только владение научным стилем речи и знание медицинской терминологии, но и умение применять в общении с пациентами партнерские коммуникативные стратегии. Часто причина неудовлетворенности пациентов коммуникацией с врачом заключается в недостаточном уровне развития тех коммуникативных навыков, которые специфичны для институционального общения в сфере здравоохранения. Нарушение коммуникативных норм, будь оно намеренным или ненамеренным, относится к деструктивным коммуникативным явлениям. Я.А. Волкова сделала важный вывод о характере деструктивного типа речевого общения, которое «с позиции адресата ... квалифицируется как однозначно неэкологичное...» [5, С. 6–7]. Дополним, что деструктивное общение вводит в замкнутый круг кризисного состояния: пациенты жалуются на речевую агрессию, врачу сложнее добиться комплаенса, страдает качество лечения, снижается удовлетворенность результатами труда.

Сложность вербальной коммуникации между врачом и пациентом заключается в том, что, с одной стороны, избираемые врачом средства речи должны подчеркивать уважение к личности с ее правами, потребностями, эмоциями, с другой – он должен контролировать лечение и давать выражающие облигаторность предписания, иногда сообщать эмоционально тяжелую информацию или отказывать в просьбе.

В анализе статистики жалоб на врачей констатируется факт, что подготовке студентов медвузов основам институциональной речевой коммуникации с пациентом уделяется недостаточно внимания [18]. Учеба в медицинском вузе связана с изучением точных наук и наук естественно-научного цикла, которые в большей степени развивают аналитическое мышление, и в меньшей мере – эмпатию и коммуникативную компетенцию, необходимые врачу в связи с гуманитарным характером профессии. Как показано в исследовании А. Беловой, студенты, образование которых связано с точными науками, обнаруживают дефицит ассертивности: «студенты гуманитарного профиля в большинстве случаев проявляют ассертивный тип поведения, ... студенты технического профиля чаще характеризуются агрессивным стилем общения» [2, С. 103].

Ассертивность можно рассматривать как один из важнейших аспектов прагматического компонента коммуникативной компетенции врача. Она понимается как способность к конструктивному коммуникативному поведению, основанному на соблюдении равного баланса своих и чужих прав и интересов, рациональной оценке ситуации, сознательном выборе социально приемлемых с точки зрения этичности и деонтологии способов решения проблемы, осознании меры собственной ответственности за результаты коммуникации, эмпатии, эмоциональной устойчивости, когнитивной доступности речи: «ассертивное самовыражение – это прямолинейное, решительное, позитивное и ... настойчивое поведение ради укрепления равенства в межличностных отношениях» [1, С. 36]. Ассертивное поведение связано с «активно-исследовательским отношением к миру», а также с умением «безбоязненно отстаивать в конструктивно-агрессивном столкновении» [20, С. 10] свою точку зрения.

Как показано в работе К.И. Воробьевой и Е. В. Покальчук, в основе ассертивности как стиля коммуникативного поведения лежат навыки, основанные на конструктивном мышлении, то есть таком личном качестве, как способность к эффективному решению коммуникативных задач на принципах сознательности и партнерства [6, С. 3–4]. М.М. Кашапов, Н.В. Сурина связывают понятие конструктивности мышления и ресурсности, то есть «интеллектуальной способности субъекта использовать любой импульс в конструктивном ключе» [12, С. 40].

Актуальность настоящей статьи обусловлена обновлением профессиональных требований к коммуникации врача и пациента, внедрением в клиническую практику коммуникативных скриптов, ценностью которых видится в том, что их изучение способствует выработке ассертивного стиля профессионального общения.

Цель статьи – обосновать введение коммуникативных медицинских скриптов в курс «Русский язык для профессиональных целей» в качестве основы для формирования ассертивного стиля коммуникативного поведения.

Задачи исследования: Проанализировать вербальное выражение ассертивного стиля мышления в институциональных речевых скриптах; выявить речевые приемы, связанные с реализацией ассертивности; определить методический подход к изучению коммуникативных скриптов в курсе РКИ.

Методы исследования: анализ и синтез научных работ в области лингводидактики, социопрагматики и дискурс-анализа; дискурсивный и социопрагматический анализ.

Материалы исследований: тексты официальных рекомендаций по коммуникации с пациентами [3; 4; 9; 10; 13; 14; 15; 16; 17].

Результаты и обсуждения

Адресованные врачам и медицинским работникам рекомендации по речевому общению с пациентами появляются в связи с необходимостью выработать сравнительно новый коммуникативный стиль диалогического партнерства, который отличается от ранее принятого патерналистского [11]. Цель рекомендаций – предложить решение ряда коммуникативных задач, которые стоят перед врачом в конкретной профессиональной ситуации, с помощью этически релевантных речевых средств. В этих документах показан практический аспект системной связи между этическими принципами медицины и принятыми в ней нормами коммуникации.

Анализ коммуникативных рекомендаций показывает, что актуальными являются вербальные и невербальные стратегии создания атмосферы доверительного сотрудничества и стремление к когнитивной доступности медицинской информации для пациента. В них уделяется внимание суггестивным характеристикам медицинского дискурса, фатическому и митигационному аспектам речевого общения, использование которых в плоскости институциональной профессиональной коммуникации имеет свою специфику, поскольку «дискурсивная компетенция врача гетерогенна в содержательном и структурном планах» [8, С. 6].

Сообщение неприятной информации, критика, отказ в просьбе – это этически сложные коммуникативные вызовы, справиться с которыми можно с помощью специального обучения техникам митигации. В текстах рекомендаций приведены примеры митигации иллокутивной силы высказывания: заменяя слово «проблема» на «вопрос», «ситуация», удается избежать драматизации ситуации и перевести разговор в русло конструктивного решения. Рекомендуется избегать односложного ответа на вопрос словом «нет», не делая последующего за ним положительного предложения, которое начинается со слов «предлагаю вам» и содержит некую альтернативную возможность. Отрицательные конструкции, начинающиеся с «нельзя», нужно переформулировать в положительные, включив в них слово «можно» или «возможно», за которыми идет предложение конкретных действий. Реплики, выражающие полное отрицание какой-либо просьбы, должны быть исключены. Отказ («не получится...») следует начать формулой, подчеркивающей совместное действие («в нашем случае») и определения вариантов возможностей («получится/возможно сделать ...») [3; 4; 9; 10; 13; 14; 15; 16; 17].

Противительный союз «но», исключающий альтернативу, заменяется союзами «тем не менее», «вместе с тем», «с другой стороны», предполагающими наличие вариантов, и сопровождается словами «наилучшее решение – это...». Вопросы пациента не должны оставаться неотвеченными, ответы типа «просто доверяйте мне», «не размышляйте слишком много о своей болезни» являются коммуникативно неудачными, потому что они транслируют патерналистскую модель общения врача и пациента. Из арсенала митигационных приемов рекомендации по речевой коммуникации с пациентом рекомендуют применять высказывания, которые выражают установку на сотрудничество, достижение здоровья как общую цель врача и пациента («мы подумаем, как...»). Предложения по лечению врач должен сопровождать обоснованием («это поможет улучшить ...», «это важно для того, чтобы ...»).

Категоричные выражения, которые показывают сомнение в способности пациента внимательно слушать, понимать и передавать информацию, отрицают ценность его личного времени и усилий, преуменьшают серьезность его проблемы, отрицают наличие возможности помочь с ее решением или несут значение облигаторности, относятся к провоцирующим конфликт, агрессию. Речевые маркеры поддержки, сотрудничества, демонстрация активной роли пациента в лечении, признание права пациента на информацию актуальны во всех видах клинической коммуникации. Каждая реплика врача в диалоге должна содержать вербальные маркеры подтверждения ценности личности пациента, уважения к личному эмоциональному и когнитивному пространству, готовности приложить совместные усилия к удовлетворительному решению его проблемы.

Умение работать с конфликтным пациентом предполагает замену категоричных однозначных суждений, осуждения, обвинения, приказов на более мягкие формулировки («это запрещается» – «лучше этого не делать»; «вы неправы, вы неправильно себя ведете» – «попробуем иначе»; «сделайте так, как я вам говорю» – «мы попробуем сделать так»), при этом актуальна глорификация, то есть повышение статуса собеседника (например, «вы отлично ухаживаете за мужем, вы справляетесь лучше медсестры»). Констатацию проблем нужно смягчать проявлением эмпатии, признанием трудностей пациента и пониманием его беспокойства, предложением помощи («вы не выполняли рекомендованное упражнение» – «вижу, вы старались делать упражнение, это бывает сложно») [там же].

Коммуникативная личность врача предполагает наличие развитого эмоционального интеллекта, который является частью профессиональной компетенции. Эмпатия – это своего рода эмоциональная настройка с пациентом с позиции сострадания, но не сопереживания [19, С. 35]. Эмпатия – основа деликатности и тактичности, связанных с понятием этичности, она во многом определяет выбор адресантом коммуникативных приемов и несет значение поддержки, направляющей эмоции пациента.

По мнению исследователей, в преподавании РКИ студентам-медикам существует два взаимосвязанных аспекта: коммуникативный и этический, что связано с требованиями, предъявляемыми, во-первых, к речевой компетенции, и, во-вторых, к лежащим в плоскости этики и деонтологии мировоззренческим качествам будущих врачей: «лингвоактивный характер профессии определяет специфику языковой подготовки врачей», в которую входят «необходимость активизации воспитательной и развивающей функций преподавания языка» [21, С. 148]. Это обстоятельство обуславливает необходимость специального изучения жанра медицинского скрипта, предполагающего одновременное развитие коммуникативной и лингвокультурологической компетенций, то есть аналитической работы над пониманием этических и социопрагматических концептов, например таких, как вежливость, уважение, партнерство в разных национальных культурных кодах. Системная работа над текстами медицинских скриптов, в соответствии с принципами методики РКИ, должна быть основана на принципах постепенного усложнения заданий и «охватывать все виды речевой деятельности с целью системного развития речевой компетенции...» [22, С. 32]. Изучение коммуникативных скриптов позволяет использовать работу над аудированием, чтением, говорением и письмом. В содержательном аспекте работа над речевыми скриптами, моделями, сценариями, шаблонами должна включать в себя лексико-грамматические упражнения, направленные на освоение языковых средств выражения модальности, формул вежливости, форм совместного действия, вводных слов, фатических реплик, средств митигации и фатики.

Заключение

Медицинский скрипт понимается нами как системное явление, включающее в себя как социально-этический, так и лингвокультурный аспекты.

Изучение представленных в официальных рекомендациях коммуникативных скриптов, речевых моделей позволяет одновременно развивать и профессиональную языковую компетенцию, и этический, аксиологический аспекты профессионального мышления, которые, в конечном счете, предстают как целостное явление. Работа над скриптами позволяет осваивать речевые приемы, способствующие установлению партнерства, и формировать ассертивный тип мышления. Таким образом, привлечение этого материала для работы на занятиях РКИ представляется релевантным с точки зрения реализации как предметных, так и личностных целей обучения в медицинском вузе.

Литература

1. Альберти Р., Эммонс М. Книга ассертивности. Главный навык для отстаивания своих интересов, регуляции эмоций и сохранения социальных связей / пер. с англ. Ю. Гиматовой. – М.: МИФ, 2024. – 306 с. – ISBN 978-5-00214-603-1.
2. Белова А.А. Ассертивность как компонент межличностного взаимодействия // StudArctic Forum. – 2024. – Т. 9, № 1. – С. 101–109.
3. Бесконфликтное общение. Речевые модули: методические рекомендации для медицинских работников / Детская городская клиническая больница № 56. – URL: <https://dgkb56.ru/uploads/docs/OBSheNIE%20S%20PACIENTAMI.pdf> (дата обращения: 05.04.2025).
4. Внедрение речевых модулей: методические материалы / Министерство здравоохранения Российской Федерации. – 2023. – URL: https://static-0.minzdrav.gov.ru/system/attachments/attachs/000/064/280/original/BNEДРЕНИЕ_РЕЧЕВЫХ_модулей.pdf?1690810342 (дата обращения: 02.12.2025).

5. Волкова Я.А. Деструктивное общение в когнитивно-дискурсивном аспекте: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Я.А. Волкова; [Волгогр. гос. соц.-пед. ун-т]. – Волгоград, 2014. – 45 с.
6. Воробьева К. И., Покальчук Е.В. Конструктивность личности как компонент ассертивности // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruktivnost-lichnosti-kak-komponent-assertivnosti> (дата обращения: 30.11.2025).
7. Ганцева Х. Х., Поздеева Э.Д., Ишмухаметова А.Н., Тюрин А.В., Явгильдина А.М., Хусаинова Л.Н. Речевые модули как способ разрешения конфликта в медицинской практике // Пропедевтика внутренних болезней в академической и электронной истории болезни. – М.: Академия естествознания, 2019. – ISBN 978-5-6043109-3-9.
8. Жура В.В. Дискурсивная компетенция врача в устном медицинском общении: автореф. дис. ... докт. филол. наук. – Волгоград, 2008. – 40 с.
9. Как медорганизации выстроить модель взаимоотношений врача и пациента // Zdrav.ru. – URL: <https://www.zdrav.ru/articles/4293661204-19-m11-19-modeli-vzaimootnoshenij-vracha-i-pacienta> (дата обращения: 05.04.2025).
10. Инструкция по общению медицинского работника с пациентами. – Липецк, 2022. – URL: <http://uzalo48.lipetsk.ru/sites/default/files/Инструкция...> (дата обращения: 05.04.2025).
11. Каурова Т. В., Микиртичан Г.Л., Пестерева Е.В. Введение в биоэтику. Принципы и правила. Взаимоотношения врача и пациента: учеб. пособие. – СПб.: СПбГПМУ, 2021. – 75 с.
12. Кашапов М. М., Сурина Н.В. Особенности ресурсности мышления профессионалов социномического типа // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акемелогия образования. Психология развития. – 2023. – № 1 (45). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-resursnosti-myshleniya-professionalov-sotsionomicheskogo-tipa> (дата обращения: 02.12.2025).
13. Каширина С. Правила общения с пациентами для медперсонала: алгоритм, памятки // Zdrav.ru. – 2025. – 7 мая. – URL: <https://www.zdrav.ru/articles/4293666041-kak-vrach-doljen-obshchatsya-s-patsientom-24-m01-04> (дата обращения: 05.04.2025).
14. Кибак Н.Н. Использование скриптов при подготовке специалистов со средним специальным медицинским образованием: методические рекомендации. – URL: https://ogmk.by/images/methodical_work/metod_doc/metod_doc... (дата обращения: 05.04.2025).
15. Приказ ФГБУЗ «Медико-санитарная часть № 142 ФМБА России» от 15.01.2021 № 28-П «О речевом модуле общения с пациентом в ФГБУЗ МСЧ № 142 ФМБА России». – URL: <https://msch142.ru/upload/iblock/784/e5ur2ccfd9x3tc937hb0dq3bvine0y40.pdf> (дата обращения: 02.12.2025).
16. Речевые модули взаимодействия с пациентом при его обращении в колл-центр/регистратуру медицинской организации для записи на прием к врачу, при актуализации записи на прием к врачу // Приложение № 5К к Приказу Министерства здравоохранения Чувашской Республики от 29.07.2025 № 185. – URL: <https://base.garant.ru/409450577/c74d6d7c95e27021146be056ebac8f37/> (дата обращения: 02.12.2025).
17. Стандарты по соблюдению норм медицинской этики и деонтологии: методические рекомендации. – Нижний Новгород, 2024. – URL: <https://crkmetod.ru/wp-content/uploads/2025/03/...> (дата обращения: 05.03.2025).
18. Статистика по медицинским жалобам и их причины: обзор // Zdrav.ru. – 2024. – URL: <https://www.zdrav.ru/articles/4293665290-statistika-po-meditsinskim-jalobam-i-ih-prichiny-obzor-23-m04-10-qv> (дата обращения: 27.10.2025).
19. Таратухин Е.О. Эмпатия: умение слышать пациента как инструмент работы врача // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. – 2025. – Т. 24, № 2S. – С. 4429. – DOI: 10.15829/1728-8800-2025-4429. – EDN: RSVFRY.
20. Шамиева В.А. Ассертивность в структуре личности субъекта адаптации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Хабаровск, 2009. – 23 с.
21. Шлейникова Е. Е., Дементьева А.А., Кисельникова А.А. Лингвокультурологический подход в преподавании русского языка как иностранного студентам медицинского вуза // Человек. Культура. Образование. – 2024. – № 2 (52). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskij-podhod-v-prepodavanii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-studentam-meditsinskogo-vuza> (дата обращения: 09.11.2025).
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-uchebnyh-materialov-po-yazyku-spetsialnosti-dlya-inostrannyh-studentov-medikov (дата обращения: 09.11.2025).

STUDYING MEDICAL SCRIPTS IN THE “RUSSIAN FOR PROFESSIONAL PURPOSES” COURSE AS AN APPROACH TO FOSTERING AN ASSERTIVE STYLE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION

Shtyryova A.N.

St. Petersburg State Medical Pediatric University

The aim of this article is to examine medical scripts as manifestations of assertive thinking in institutional communication and to substantiate the methodological relevance of incorporating them as teaching materials into the Russian for Specific Purposes (RSP) curriculum. The scripts—reflecting both universal deontological principles and patients' communicative expectations of healthcare professionals—are analyzed as carriers of linguocultural markers of institutional identity.

The scientific novelty of the study lies in interpreting the medical script as a systemic phenomenon in which institutional, linguocultural, sociopragmatic, axiological, and communicative dimensions dynamically interact. The core organizing principle of the institutional script is assertive thinking, grounded in constructiveness, ethicality, and a partnership-oriented approach. Assertiveness is contrasted with passivity—where the physician yields to patient pressure—and with aggressiveness, where personal boundaries are violated. The ability to articulate assertive thinking in verbal communication enables healthcare professionals to insist, refuse requests, and deliver unfavorable information while maintaining respect for both their own and others' personal boundaries.

The article argues that working with medical scripts is valuable not only for fostering an assertive mindset but also for mastering specific verbal strategies that effectively convey a collaborative stance in professional interaction. It is concluded that integrating medical scripts into language instruction supports the development of assertiveness skills in alignment with current standards of physicians' communicative competence. This approach resonates with contemporary methodology in teaching Russian as a Foreign Language for Specific Purposes, which views the development of professional communicative competence as inherently intertwined with the ethical and personal formation of the future specialist.

Keywords: methodology of teaching Russian for Specific Purposes (RSP), institutional medical discourse, national linguoculture, speech/script modules, professional communication, assertiveness

For citation: Shtyryova, A.N. Studying medical scripts in the “Russian for Professional Purposes” course as an approach to fostering an assertive style of professional communication

References

1. Alberti, R., & Emmons, M. The Assertiveness Workbook: The Essential Skill for Standing Up for Yourself, Managing Emotions, and Maintaining Healthy Relationships/ trans. from English by Yu. Gimatova. – Moscow: MIF, 2024. – 306 p. – (Psychology for Sustainable Development). – ISBN 978-5-00214-603-1.
2. Belova, A.A. Assertiveness as a Component of Interpersonal Interaction // StudArc-tic Forum. – 2024. – Vol. 9, No. 1. – P. 101–109.
3. Conflict-Free Communication: Speech Modules. Methodological Recommendations for Healthcare Professionals / Children's City Clinical Hospital No. 56. – URL: <https://dgbk56.ru/uploads/docs/OBSHhENIE%20S%20PACIENTAMI.pdf> (accessed: 05.04.2025).
4. Implementation of Speech Modules: Methodological Materials / Ministry of Healthcare of the Russian Federation. – 2023. – URL: https://static-0.minzdrav.gov.ru/system/attachments/attaches/000/064/280/original/VNEДРЕНИЕ_РЕЧЕБЫХ_модулей.pdf?1690810342 (accessed: 02.12.2025).
5. Volkova, Ya.A. Destructive Communication in the Cognitive–Discursive Aspect: Author's abstract of PhD thesis in Philology (10.02.19) / Ya.A. Volkova: [Volograd State Socio-Pedagogical University]. – Volgograd, 2014. – 45 p.
6. Vorobyeva, K. I., & Pokalchuk, E.V. Personality Constructiveness as a Component of Assertiveness // World of Science. Pedagogy and Psychology. – 2024. – No. 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruktivnost-lichnosti-kak-komponent-assertivnosti> (accessed: 30.11.2025).
7. Gantseva, Kh. Kh., Pozdeeva, E. D., Ishmukhametova, A. N., Tyurin, A. V., Yavgildina, A. M., & Khusainova, L.N. Speech Modules as a Tool for Conflict Resolution in Medical Practice // Propaedeutics of Internal Diseases in Academic and Electronic Medical Records. – Moscow: Academy of Natural Sciences, 2019. – ISBN 978-5-6043109-3-9.
8. Zhura, V.V. Discursive Competence of the Physician in Oral Medical Communication: Author's abstract of Doctoral thesis in Philology. – Volgograd, 2008. – 40 p.
9. How Medical Organizations Can Build an Effective Doctor–Patient Relationship Model // Zdrav.ru. – URL: <https://www.zdrav.ru/articles/4293661204-19-m11-19-modeli-vzaimootnoshenij-vracha-i-pacienta> (accessed: 05.04.2025).
10. Guidelines for Healthcare Professionals on Communicating with Patients. – Lipetsk, 2022. – URL: <http://uzalo48.lipetsk.ru/sites/default/files/Инструкция...> (accessed: 05.04.2025).
11. Kaurova, T. V., Mikirtichan, G. L., & Pestereva, E.V. Introduction to Bioethics: Principles, Rules, and Doctor–Patient Relationships: Study Guide. – St. Petersburg: SPB-SPMU, 2021. – 75 p.
12. Khashapov, M. M., & Surina, N.V. Peculiarities of the Thinking Potential of Socionomic-Type Professionals // Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology. – 2023. – No. 1 (45). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-resursnosti-myshleniya-professionalov-sotsionomicheskogo-tipa> (accessed: 02.12.2025).
13. Kashirina, S. Rules for Communicating with Patients for Medical Staff: Algorithms and Guidelines // Zdrav.ru. – 2025. – May 7. – URL: <https://www.zdrav.ru/>

articles/4293666041-kak-vrach-doljen-obshchatsya-s-patsientom-24-m01-04 (accessed: 05.04.2025).

14. Kibak, N.N. Use of Scripts in the Training of Mid-Level Medical Specialists: Methodological Recommendations – URL: https://ogmk.by/images/methodical_work/metod_doc/metod_doc... (accessed: 05.04.2025).

15. Order of the Federal Budget-Funded Healthcare Institution "Medical and Sanitary Unit No. 142 of the FMBA of Russia" No. 28-P dated 15.01.2021 "On the Speech Module for Patient Communication in FSBI MSU No. 142 of the FMBA of Russia." – URL: <https://msch142.ru/upload/iblock/784/e5ur2ccfd9x3tc937hb0dq3bvine0y40.pdf> (accessed: 02.12.2025).

16. Speech Modules for Patient Interaction When Contacting a Medical Organization's Call Center/Registration Desk... // Appendix No. 5K to the Order of the Ministry of Healthcare of the Chuvash Republic No. 185 dated 29.07.2025. – URL: <https://base.garant.ru/409450577/c74d6d7c95e27021146be056ebac8f37/> (accessed: 02.12.2025).

17. Standards for Observing Norms of Medical Ethics and Deontology: Methodological Recommendations. – Nizhny Novgorod, 2024. – URL: <https://cpkmetod.ru/wp-content/uploads/2025/03/...> (accessed: 05.03.2025).

18. Statistics on Medical Complaints and Their Causes: A Review // Zdrav.ru. – 2024. – URL: <https://www.zdrav.ru/articles/4293665290-statistika-po-medsinskim-jalobam-i-ih-prichiny-obzor-23-m04-10-qqv> (accessed: 27.10.2025).

19. Taratukhin, E.O. Empathy: Listening to the Patient as a Core Clinical Skill // Cardiovascular Therapy and Prevention. – 2025. – Vol. 24, No. 2S. – P. 4429. – DOI: 10.15829/1728-8800-2025-4429. – EDN: RSVFRY.

20. Shamiyeva, V.A. Assertiveness in the Structure of the Personality of an Adaptive Individual: Author's abstract of Candidate's thesis in Psychology. – Khabarovsk, 2009. – 23 p.

21. Shleynikova, E. E., Dementyeva, A. A., & Kiselnikova, A.A. The Linguocultural Approach in Teaching Russian as a Foreign Language to Medical University Students // Person. Culture. Education. – 2024. – No. 2 (52). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskiy-podhod-v-prepodavanii-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-studentam-medsinskogo-vuza> (accessed: 09.11.2025).

22. Shleynikova, E. E., Komtsian, K. B., & Vasilenkova, L.B. Specifics of Developing Language-for-Special-Purposes Materials for Foreign Medical Students // Pedagogy: Theory and Practice. – 2025. – No. 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifikaformirovaniya-uchebnyh-materialov-po-yazyku-spetsialnosti-dlya-inostrannyh-studentov-medikov> (accessed: 09.11.2025).

Роль самостоятельной работы при выполнении практических упражнений по тренировке устной речи немецкого языка

Щербакова Ирина Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, Донской государственный технический университет
E-mail: ira.leroy@yandex.ru

Ковальчук Надежда Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент, Донской государственный технический университет
E-mail: ira.leroy@yandex.ru

Резуненко Ирина Валерьевна,

старший преподаватель, Донской государственный технический университет
E-mail: irezunenko@donstu.ru

Бекташ Наталья Игоревна,

кандидат социологических наук, Донской государственный технический университет
E-mail: natjustina@mail.ru

Самостоятельная работа играет важную роль в организации учебной деятельности обучающихся при изучении иностранного языка. Выполнение практических упражнений помогает организовать на начальном этапе самостоятельную работу обучающихся. Самостоятельная работа является неотъемлемой частью обучения иностранному языку. В нашем исследовании мы останавливаемся на том, что самостоятельная работа помогает развить и закрепить не только языковые навыки (говорение, аудирование, чтение), но и учить обучающихся работать в их собственном темпе. Нами были описаны основные функции предлагаемой преподавателем самостоятельной работы по формированию и тренировке устной речи обучающихся на немецком языке. В научной работе приведены основные формы самостоятельной работы при изучении немецкого языка, также рассмотрены примеры основных практических упражнений, выполняемых самостоятельно внеаудиторное время обучающимися для тренировки устной речи и закреплению грамматических навыков немецкого языка. Сделан вывод о том, что существование практических занятий без самостоятельной работы невозможно. Самостоятельная работа, выполняемая обучающимися внеаудиторное время, формирует языковые навыки, активизирует творческую деятельность.

Ключевые слова: иностранный язык, немецкий язык, обучение, развитие, тренировка, устная речь, самостоятельная работа, практические упражнения.

Самостоятельная работа на практических занятиях и внеаудиторное время очень важна для обучающихся. Роль самостоятельной работы недооценена. Под самостоятельной работой внеаудиторное время понимают планируемую учебную или учебно-исследовательскую деятельность обучающихся, выполняемую ими вне практических занятий, но под руководством преподавателя без непосредственного участия. Самостоятельная работа тренирует у обучающихся усидчивость и трудолюбие, а также развивает и тренирует знания, полученные на практических занятиях [8, с. 179]. Обучающиеся вправе самостоятельно выбирать и решать режим их внеаудиторной работы, необходимый для выполнения тех определенных заданий, которые предложены преподавателем по изучаемой дисциплине. При этом стоит учитывать, что объем внеаудиторной самостоятельной работы прописан в учебном плане. Отметим, что обучающиеся имеют возможность обратиться за помощью к преподавателю.

В научной статье мы говорим о знаниях по изучению немецкого языка. Изучение иностранных языков, в нашем случае немецкого, предполагает развитие всех речевых навыков: письма, чтения, аудирования и, конечно, говорения. В данной работе мы подробнее коснемся вопроса по развитию навыков говорения (устной речи) и их развития с помощью самостоятельного выполнения практических упражнений во внеаудиторное время. В данном случае самостоятельная работа поможет компенсировать недостаток времени в практических занятиях. В следствие чего у обучающихся развивается усидчивость и ответственность.

Самостоятельная работа помогает обучающимся более глубоко закрепить знания по иностранному языку [4, с. 886]. Выполнение практических упражнений, направленных на тренировку устно-речевых навыков, позволяет обучающимся активизировать мыслительную деятельность, находить необходимую информацию. Обучающиеся формируют навыки организации учебного времени, планируют и контролируют самостоятельно учебную деятельность. Отметим, что у обучающихся повышается интерес к изучению иностранных языков [3, с. 24]. Обучающиеся при самостоятельном выполнении практических упражнений закрепляют изученный материал, глубоко вникают в грамматические правила.

Главными функциями по изучению иностранного (немецкого языка) при выполнении самостоятельной работы выступают следующие:

1) Систематизация и закрепление полученных знаний умений. Обучающиеся тренируют приобретенные знания грамматики, фонетики, лексики через выполнение практических упражнений. Полученный от преподавателя новый материал необходимо постоянно тренировать и применять. Самостоятельное выполнение определенных упражнений позволяет обучающимся возвращаться к ранее пройденным темам, исправлять и анализировать ошибки, допущенные ранее, находить дополнительные источники новой информации.

2) Развитие языковых навыков на немецком языке. Говорение, аудирование, чтение и письмо – все относится к языковым навыкам, требующие постоянной тренировки. Тренировка помогает углубить знания. За счет постоянной тренировки путем самостоятельного выполнения упражнений происходит формирование умений, обогащение за счет дополнительной литературы.

3) Формирование ответственности и самостоятельности у обучающихся. В данном случае обучающиеся самостоятельно планируют время над работой и выполнением практических упражнений по тренировке устной речи [6, с. 57]. Обучающиеся самостоятельно ставят цели и задачи по выполнению работы. Описываемые качества несомненно пригодятся обучающимся не только по изучению немецкого языка, но и в жизни.

4) Развитие познавательных способностей и творческой активности обучающихся способствует выполнению индивидуальных заданий по записи видео или аудио, подготовке презентаций.

5) Повышение мотивации. При правильной организации самостоятельной работы преподавателем, и соответственно выполненным заданиям и практических упражнениях обучающимися, происходит повышение мотивации. Обучающиеся видят и осознают достигнутые ими результаты, видят улучшения в своих знаниях, что способствует их мотивационному прогрессу [9, с. 287].

Выполнение самостоятельных работ внеаудиторное время происходит по заданию преподавателя. Отметим, что преподаватель не принимает участия в самостоятельной работе обучающихся, но он имеет возможность повысить и сохранить интерес к изучаемому иностранному (немецкому) языку и приобретению новых знаний [2, с. 24].

Самостоятельная работа обучающихся при изучении немецкого языка играет важную роль при выполнении практических упражнений по развитию и тренировке устной речи. При работе обучающихся самостоятельно происходит закрепление изученного материала, преодолевается языковой барьер, формируются навыки самоорганизации. При закреплении полученных знаний и изученного материала практические упражнения помогают обучающимся активно использовать языковые средства в разговорной речи и развивать навыки говорения в виде монологической и диалогической речи. Отметим, что самостоятельная работа позволяет обучающимся практиковать устную коммуникацию на немецком языке. Например, обучающиеся составляют монологи или диалоги и разыгрывают их. А также организация самостоятельной работы позволяет обучающимся планировать и распределять их собственные учебные ресурсы.

Отметим, что самостоятельная работа быть связана с учебным процессом и общей методикой преподавания иностранного (немецкого) языка. Преподаватель должен своевременно контролировать процесс самостоятельной работы обучающихся и следить за ходом выполнения практических упражнений, давать консультации обучающимся.

Контроль при выполнении самостоятельной работы является необходимым условием. После выполнения практических упражнений преподаватель обязан обсудить с обучающимися трудности, возникшие у них при выполнении заданий. Выявление подобных трудностей позволяет преподавателю скорректировать формы и виды самостоятельной работы, разработать новые практические упражнения. Понимая сильные и слабые стороны обучения немецкому языку, преподаватель формирует задачи для дальнейшего обучения устной речи по немецкому языку.

Для тренировки устных навыков при изучении немецкого языка нами были выделены следующие практические упражнения.

Подготовка устных сообщений и презентаций. Темы сообщений, сопровождающихся презентацией, разнообразны, например: о себе, моя семья, хобби, каникулы, путешествие и другие. Составление рассказов по предложенным темам помогают развить навыки устной речи обучающихся. Подобные задания готовят обучающихся самостоятельно, на практических занятиях обучающиеся делают сообщение [5, с. 104]. Для развития диалогической речи обучающимся предлагается работа в паре по составлению диалогов на различные темы, например: в ресторане (клиент и официант), в магазине (продавец и покупатель), в городе (прохожий и турист) и другие. Также в эту группу мы отнесли творческие задания по развитию устной речи. К ним относятся запись видео или аудио на предложенную тему: рассказ о погоде, подкаст о прочитанной книге, видео о достопримечательности страны изучаемого языка и другие [10, с. 245].

Отметим, что для тренировки устной речи и грамматики изучаемого языка нами была выделена работа по выполнению грамматических упражнений в устной форме [1, с. 450]. Примеры описываемых упражнений приведём ниже:

1) По тренировке настоящего времени в немецком языке, изучению сильных и слабых глаголов, а также запоминанию личных местоимений мы приводим следующее упражнение. Преподаватель к заучиванию предлагает группу глаголов, относящихся к сильным и слабым, являющихся возвратными и невозвратными, а также с отделяемыми и неотделяемыми приставками. Обучающиеся выполняют практическое упражнение по спряжению глаголов в настоящем времени [7, с. 135]. Запишем упражнение:

1) Ich dusch... 2) Er frag... 3) Sie lern... 4) Wir sprech... 5) Ihr wohn... 6) Er dusch... 7) Wir wohn... 8) Ich frag... 9) Sie (они) frag... 10) Ihr sprech... 11) Sie lern... 12) Er mach... 13) Wir kauf... 14) Ihr besuch... 15) Ich wohn... 16) Sie (они) besuch... 17) Ich kauf... 18) Er dusch... (sich) 19) Wir lern... 20) Ihr wohn... 21) Er besuch... 22) Es kauf... 23) Sie (она) besuch... 24) Wir dusch... (sich) 25) Sie (они) übersetz... 26) Ich dusch... (sich) 27) Es dusch... (sich) 28) Wir übersetz... 29) Ihr besuch... 30) Ich lern...

Следует указать на то, что данные предполагаемые практические упражнения для самостоятельной работы на тренировку устных навыков по немецкому языку возможно расширить, включить в предложения существительные (дополнения), сочетающиеся с прилагательными. Преподаватель предлагает обучающимся практическое упражнение, обращая их внимание на изменение корневой гласной у сложных глаголов. Приведем упражнение ниже:

1) Ich kauf... Gemüse und Obst. 2) Du mach... die schwere Hausaufgabe. 3) Er geh... zu Fuss. 4) Sie (она) treib... sport. 5) Wir lauf... Ski. 6) Ihr les... ein interessantes Buch. 7) Sie (они) fahr... mit dem Bus. 8) Ich nehm... die Tasche. 9) Du kauf... Gemüse und Obst. 10) Er mach... die schwere Hausaufgabe. 11) Sie (она) geh... zu Fuss. 12) Wir treib... sport. 13) Ihr lauf... Ski. 14) Sie (они) les... ein interessantes Buch. 15) Ich fahr... mit dem Bus. 16) Du nehm... die Tasche. 17) Er kauf... Gemüse und Obst. 18) Sie (они) mach... die schwere Hausaufgabe. 19) Es geh... zu Fuss. 20) Ihr treib... sport. 21) Sie (они) lauf... Ski. 22) Ich les... ein interessantes Buch. 23) Du fahr... mit dem Bus. 24) Er nehm... die Tasche. 25) Sie (она) kauf... Gemüse und Obst. 26) Wir mach... die schwere Hausaufgabe. 27) Ihr geh... zu Fuss. 28) Sie (они) treib... sport. 29) Ich lauf... Ski. 30) Du les... ein interessantes Buch. 31) Er fahr... mit dem Bus. 32) Sie (она) nehm... die Tasche. 33) Wir kauf... Gemüse und Obst. 34) Ihr mach... die schwere Hausaufgabe. 35) Sie (они) geh... zu Fuss. 36) Ich treib... sport. 37) Du lauf... Ski. 38) Er les... ein interessantes Buch. 39) Sie (она) fahr... mit dem Bus. 40) Wir nehm... die Tasche. 41) Sie (они) kauf... Gemüse und Obst. 42) Ich mach... die schwere Hausaufgabe. 43) Du geh... zu Fuss. 44) Er treib... sport. 45) Sie (она) lauf... Ski. 46) Wir les... ein interessantes Buch. 47) Ihr fahr... mit dem Bus. 48) Sie (они) nehm... die Tasche.

Выполняя подобные практические упражнения устно, обучающиеся тренируют навыки устной речи на немецком языке, а также грамматические навыки.

Склонение прилагательных и существительных в немецком языке является сложной грамматической темой. Оттачивание навыков устной речи должно естественно сопровождаться и самостоятельной работой обучающихся на данную грамматическую тему. Употребление прилагательных с существительными естественным образом осуществляется с предлогами, данные словосочетания стоит в определенном падеже. Согласование существительных с прилагательными осуществляется по правилам грамматики: обучающиеся всегда должны учитывать, что прилагательные и существительные стоят в таком случае в одном роде, числе и падеже; употребление предлогов зависит от падежа, в котором стоят существительные. Приведем примеры подобных словосочетаний во всех падежах трех родов и во множественном числе в таблице 1. В данном случае происходит тренировка устных навыков и отработка грамматической темы на употребление прилагательных при слабом склонении во всех падежах трех родов и во множественном числе. Рассмотрим таблицу 1.

Таблица 1. Слабое склонение прилагательных

Kasus	Maskulin	Neutral	Feminin	Plural
Nominativ	der kleine Tisch	das alte Buch	die graue Tasche	die koplierten Texte
Genitiv	des kleinen Tisches	des alten Buches	der grauen Tasche	der koplierten Texte
Dativ	dem kleinen Tisch	dem alten Buch	der grauen Tasche	den koplierten Texten
Akkusativ	den kleinen Tisch	das alte Buch	die graue Tasche	die koplierten Texte

Закрепление навыков устной речи в такой форме требует самостоятельной работы от обучающихся. Преподаватель предлагает практические упражнения на отработку устных навыков и закрепления данной грамматической темы. Преподавателем может быть предложено определенное количество словосочетаний, обучающимся необходимо каждое словосочетание просклонять по падежам и во множественном числе употребить предложенные словосочетания и просклонять.

Предложим практическое упражнение на тренировку устной речи обучающихся по склонению прилагательных с существительными. Обучающимся необходимо каждое словосочетание употребить в каждом падеже (Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ), а также написать эти словосочетания во множественном числе и просклонять:

1) das grosse Fenster; 2) der grosse Brief; 3) die kleine Tasche; 4) der breite Tisch; 5) das breite Fenster; 6) der komplizierte Text; 7) das grosse Bild; 8) die hiebsche Schwester; 9) der schwarze Srchrank; 10) der hohe Baum; 11) die schoene Stadt; 12) die interessante Zeitung; 13) das weiche Kissen; 14) das kleine Kleid; 15) die blaue Vase; 16) der bequeme Sessel; 17) das schutzige Hemd; 18) das schutzige Fenster; 19) der interessante Text; 20) die grosse Tasche; 21) das kleine Kissen; 22) das kleine Bild; 23) der kleine Brief; 24) das kleine Hemd; 25) der grosse Srchrank; 26) der kleine Tisch; 27) das grosse Fenster; 28) der grosse Tisch; 29) das grosse Kleid; 30) das kleine Kissen; 31) das kleine Kleid; 32) das grosse Kissen; 33) das weiche Hemd; 34) der amerikanische Film; 35) der faule Schueler; 36) die neue Lehrerin; 37) das kleine Maedchen; 38) der alte Mann; 39) die komplizierte Aufgabe; 40) das schutzige Zimmer; 41) die interessante Ge-

schichte; 42) die grosse Aufgabe; 43) das grosse Zimmer; 44) die traurige Geschichte; 45) die kleine Aufgabe; 46) das breite Zimmer; 47) die interessante Aufgabe; 48) das kleine Zimmer; 49) die alte Stadt; 50) die internationale Organisation.

Выполнение представленного рода практических упражнений тренируют устные навыки обучающихся и закрепляют грамматику немецкого языка.

Применение самостоятельной работы при выполнении практических упражнений помогает обучающимся развить и тренировать их навыки устной речи на немецком языке. При выполнении устных упражнений самостоятельно обучающиеся затрачивают меньше времени на работу, что сказывается на их мотивации, обучающиеся не теряют интереса к изучаемому иностранному языку, в нашем случае – немецкому.

Литература

1. Борисенко И.А., Уварова И.В. Грамматика как ключевой элемент в обучении немецкому языку студентов-медиков // Казанская наука. 2025. № 4. С. 449–451.
2. Булыгина М.В., Девяткова Н.П. Мнемотехника в обучении немецкому языку школьников с задержкой психического развития // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2025. № 1 (65). С. 14–24.
3. Васильева М.А. Культурологический подход в обучении студентов немецкому языку в вузе // Современные гуманитарные исследования. 2025. № 2 (123). С. 20–24.
4. Грызлова Г.А. К вопросу об особенностях обучения немецкому языку как второму иностранному в институте истории и социологии // Вестник Удмуртского университета. Серия: История и филология. 2025. Т. 35. № 4. С. 875–886.
5. Дубских А.И. Обучение немецкому языку в вузе с помощью технологий смешенного формата // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки. 2025. № 2. С. 96–104.
6. Перевалова Т.В., Швецова М.Г. Организация работы по обучению диалогической речи на уроках немецкого языка // Педагогический вестник. 2025. № 39. С. 54–57.
7. Сурмина Е.А. Крупноблочная система обучения грамматике немецкого языка в вузе: теория и практика // Мир педагогики и психологии. 2025. № 2 (103). С. 127–135.
8. Щербакowa И.В., Дорохина И.В. Тестирование как одна из форм самоконтроля обучающихся при обучении иностранному языку // Психология и педагогика служебной деятельности. 2025. № 2. С. 176–179.
9. Щербакowa И.В., Ковальчук Н.В. Использование видеоматериалов при обучении немецкому языку как второму иностранному // Образование. Наука. Научные кадры. 2025. № 2. С. 283–287.

10. Щербакowa И.В., Ковальчук Н.В. Обучение числительным при изучении немецкого языка // Вестник экономической безопасности. 2025. № 2. С. 242–245.

THE ROLE OF INDEPENDENT WORK IN PERFORMING PRACTICAL EXERCISES TO TRAIN THE ORAL SPEECH OF THE GERMAN LANGUAGE

Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V., Rezenenko I.V., Bektash N.I.
Don State Technical University

Independent work plays an important role in the organization of students' learning activities when learning a foreign language. Practical exercises help to organize students' independent work at the initial stage. Independent work is an integral part of learning a foreign language. In our study, we focus on the fact that independent work helps to develop and consolidate not only language skills (speaking, listening, reading), but also to teach students to work at their own pace. We have described the main functions of the independent work offered by the teacher on the formation and training of students' oral speech in German. The scientific work presents the main forms of independent work in learning German, as well as examples of basic practical exercises performed independently outside of classroom time by students to train oral speech and consolidate grammatical skills of the German language. It is concluded that the existence of practical classes without independent work is impossible. Independent work performed by students outside of academic hours forms language skills and activates creative activity.

Keywords: foreign language, German, education, development, training, oral speech, independent work, practical exercises.

References

1. Borisenko I.A., Uvarova I.V. Grammar as a key element in teaching German to medical students // Kazan Science. 2025. No. 4. Pp. 449–451.
2. Bulygina M.V., Devyatkov N.P. Mnemonics in teaching German to schoolchildren with mental retardation // Bulletin of Shadrinsky State Pedagogical University. 2025. No. 1 (65). Pp. 14–24.
3. Vasilyeva M.A. The cultural approach in teaching students the German language at the university // Modern humanitarian studies. 2025. No. 2 (123). Pp. 20–24.
4. Gryzlova G.A. On the issue of the peculiarities of teaching German as a second foreign language at the Institute of History and Sociology // Bulletin of the Udmurt University. Series: History and Philology. 2025. Vol. 35. No. 4. Pp. 875–886.
5. Dubskikh A.I. Teaching German at a university using mixed-format technologies // Bulletin of Donetsk National University. Series B: Humanities. 2025. No. 2. Pp. 96–104.
6. Perevalova T.V., Shvetsova M.G. Organization of work on teaching dialogical speech in German lessons // Pedagogical Bulletin. 2025. No. 39. Pp. 54–57.
7. Surmina E.A. Large-block system of teaching German grammar in higher education institutions: theory and practice // The world of pedagogy and psychology. 2025. No. 2 (103). Pp. 127–135.
8. Shcherbakova I.V., Dorokhina I.V. Testing as one of the forms of self-control of students in teaching a foreign language // Psychology and pedagogy of professional activity. 2025. No. 2. Pp. 176–179.
9. Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V. The use of video materials in teaching German as a second foreign language // Education. Science. Scientific staff. 2025. No. 2. Pp. 283–287.
10. Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V. Numerals teaching in German language learning // Bulletin of Economic Security. 2025. No. 2. Pp. 242–245.

Практико-ориентированный подход в организации обучения промпт-инжинирингу

Астафурова Ольга Анатольевна,

кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой информационных систем и математического моделирования, Волгоградский институт управления (филиал), Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
E-mail: astafurovao-oa@ranepa.ru

Кулагина Ирина Ивановна,

кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры информационных систем и математического моделирования, Волгоградский институт управления (филиал), Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
E-mail: kulagina-ii@ranepa.ru

В статье представлен авторский взгляд на организацию обучения на курсах переподготовки и повышения квалификации по вопросам использования нейросетевых технологий. Основной целью переподготовки авторы считают профессиональное и личностное развитие слушателей, реализуемое через создание среды, в которой слушатели могут раскрыть свой профессиональный потенциал, проявить творчество, найти способы индивидуально-личностной самореализации. Отмечается важная роль практико-ориентированного подхода в организации переподготовки и повышения квалификации. Обсуждаются преимущества и риски в применении такого подхода.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейросети, промпт-инжиниринг, очное обучение, дистанционное обучение, разработка чат-ботов, переподготовка, повышение квалификации.

Введение

Наблюдаемый в последнее время повышенный интерес к искусственному интеллекту связан, прежде всего, с наращиванием мощностей вычислительной техники, ее быстродействием, экономичностью аппаратной части, с новыми возможностями телекоммуникационных связей, а также с достижениями в области работы с большими данными. Этот технологический прогресс напрямую влияет на рынок труда. Возрастает требования к компетенциям сотрудников. Работодатели ожидают от них умения эффективно взаимодействовать с цифровыми инструментами, критически оценивать их работу, адаптировать под определенные задачи.

Стремительное развитие искусственного интеллекта и особенно прогресс генеративных нейронных сетей привел к тому, что в настоящий момент они являются рабочим инструментом для многих профессий. Рутинные операции все активнее передаются алгоритмам в таких сферах как маркетинг, HR, государственное управление, образование, клиентский сервис. Более того искусственный интеллект вошел в повседневную жизнь граждан. В ответ на эти тренды растёт спрос на обучение этим технологиям.

В образовательных учреждениях также происходят значительные преобразования, цель которых расширение возможностей профессионального развития слушателей [1, 2]. Прежде всего, это касается адаптации образовательных программ к требованиям рынка труда [3–5].

Организация обучения промпт-инжинирингу на курсах переподготовки и повышения квалификации

В 2025 году в Волгоградском институте управления реализовали программы повышения квалификации «Промпт-инжиниринг», «Основы промпт-инжиниринга», «Основы промпт-инжиниринга» (бизнес) «Основы промпт-инжиниринга» (государственная служба), «Основы промпт-инжиниринга» (образование), несколько программ переподготовки, в которые составной частью вошел курс «Инструменты и платформы на основе нейросетей». Все программы предназначены для граждан, заинтересованных в получении дополнительных компетенций в области искусственного интеллекта и попадающих под одну из категорий, утвержденных Постановлением Правительства РФ в рамках нацпроекта «Демография».

Целью программ стало формирование систематизированных знаний, практических умений и навыков по работе с современными инструментальными средствами и платформами, использующими технологии искусственного интеллекта и нейронные сети, для решения прикладных задач в профессиональной деятельности.

Для реализации данной цели были выделены следующие задачи: способствовать формированию навыков применения нейросетей в профессиональной деятельности;

- расширить знания об основных методах и приемах алгоритмизации поставленных задач, связанных с искусственным интеллектом;
- познакомиться с практиками успешного применения нейросетей;
- овладеть навыками работы с доступными инструментами и платформами на основе нейросетей для выявления потенциальных источников информации; поиска и извлечения недостающей графической и (или) текстовой информации;
- освоить базовые принципы инженерии промптов для эффективно-го взаимодействия с языковыми и другими генеративными моделями.

Занятия проводились как в очном формате, так и в дистанционном. Исходя из отзывов слушателей, можно сказать, что большинство высказываются за очный формат обучения, однако отмечают, что в связи с занятостью или удаленностью от места обучения дистанционный формат также рассматривают. По нашим наблюдениям очный формат подходит для тех, кто сталкивается с нейросетевыми технологиями впервые, нуждается в поддержке на каждом этапе, предпочитает учиться в группе, а соответственно обсуждать решения и получать обратную связь, как от педагога, так и от других слушателей. Например, на одном из очных курсов слушательница создала чат-бота для своего салона, не только рассказывающего про услуги, но и ведущего запись клиентов. Сценарий её бота обсудили в аудитории, а после его запуска протестировали ещё до окончания занятия. Дистанционный формат выбирают те, кто уже знаком с нейронными сетями, работает по гибкому графику и зачастую может посмотреть лекции или практические занятия только в записи. Для работы в таком формате не-

обходимо иметь навыки самоорганизации, следования инструкциям, умения самостоятельно искать решения. Важно, чтобы даже в дистанционном формате сохранялась обратная связь. Выполненные задания слушатели прикрепляют к соответствующим темам на платформе электронного обучения Moodle, преподаватель их проверяет, даёт рекомендации, предлагает улучшения. Чтобы стимулировать творческий процесс, в практическую работу внедрены задания на применение знаний в профессиональной сфере слушателя (каждый разрабатывает промпты в той сфере, в которой он специалист), также мы отказались от оценивания работ в баллах, за выполненные работы просто ставится «зачтено», при этом приветствуются нестандартные решения.

Практико-ориентированный подход

На курсах повышения квалификации и переподготовки особенно важно не просто рассказать о технологиях, а показать, как их можно сразу применить в реальной работе [6, 7]. Именно поэтому мы сделали ставку на практико-ориентированный подход: обучение строится вокруг проектов и кейсов, которые слушатели разрабатывают под свои задачи. Главный акцент делается не на лекциях (хотя они тоже присутствуют), а на выполнении заданий, имеющих практическое значение.

Типичный модуль начинается с краткого теоретического введения (10–15 минут). Затем слушатели приступают к практической работе с различными инструментами и платформами. Например, в теме по созданию чат-ботов слушатели осваивают создание бота для Telegram с помощью платформы BotHelp. Для этого слушатели с помощью BotFather (официальный бот Telegram, позволяющий создавать и настраивать новых ботов) регистрируют своих чат-ботов, подключают их к конструктору Bot Help (сервис для создания структуры чат-бота), создают сценарий работы чат-ботов, активируют его и тестируют в своем Telegram-канале. Далее для того, чтобы подписчики могли попасть в чат-бот слушатели создают страницу мини-лендинга, генерируют ссылку и QR-код этой страницы и делятся ими друг с другом. Обычно, на следующем занятии, когда уже чат-бот опробован на коллегах или друзьях рассматриваются инструменты аналитики работы чат-боты, дорабатывается его функционал под конкретные задачи слушателей.

Важно, что каждый проект проходит несколько этапов. Первый этап – целеполагание (зачем нужен бот). Второй – определение требований (какие задачи он должен решать) и сценария (прописывается логика работы бота). Третий – практическая реализация (создание чат-бота). Четвертый – тестирование. Пятый – анализ и доработка.

Такой подход позволяет сразу получить рабочий инструмент, который можно внедрить в профессиональную деятельность.

Быстрый переход от теории к результату через практические занятия – это и есть главное преимущество практико-ориентированного подхода. Слушатели не только узнают, что такое промпт-инжиниринг, а учатся писать промпты, которые дают полезные ответы для их профессиональной деятельности, не просто слышит о чат-ботах, а сами создают ботов, способных отвечать на вопросы клиентов или записывать их на приём.

Еще одним преимуществом такого подхода в обучении на курсах переподготовки является адаптация под индивидуальные задачи. Мы не навязываем единый сценарий в создании чат-ботов (хотя он, конечно, существует для тех, кто не хочет разрабатывать собственный). Представитель малого бизнеса, например, может разработать чат-бота для автоматизации заказов. В результате каждый участник видит личную пользу от обучения. И еще одно преимущество выбранного подхода – развитие критического мышления. Все нейронные сети ошибаются или выдают общие ответы. Мы предлагаем слушателям сравнивать результаты работы нескольких сетей, а также анализировать его, задавать уточняющие вопросы, улучшать промпты.

Есть и некоторые риски использования практико-ориентированного обучения. Практико-ориентированный подход требует высокой вовлеченности в процесс, как от преподавателя, так и от слушателя. Слушателю быть пассивным на занятии нельзя, необходимо пробовать, ошибаться, исправлять. Задача преподавателя – увлечь процессом, вовремя скорректировать траекторию обучения, создать творческую доброжелательную среду, побуждающую к действию. Здесь главное не пропустить момент, когда слушатели из-за высокой интенсивности уже не могут воспринимать новую информацию. Постоянная необходимость что-то делать может утомлять, поэтому необходимо чередовать активные действия с рефлексивными паузами, анализом действий.

Еще одна сложность заключается в неравномерности базовых навыков слушателей. Для преодоления этого дисбаланса можно предложить работу в парах, когда слушатели помогают друг другу на первых шагах, чаще всего это этапы регистрации в сервисах.

Заключение

Обучение нейросетевым технологиям на курсах переподготовки и повышения квалификации – это область, где слушатели хотят видеть

быстрый конкретный результат. Слушатели приходят на такие курсы за новыми возможностями. Часто с запросами об автоматизации своих профессиональных обязанностей, улучшении коммуникации с клиентами, чтобы сэкономить время для других задач.

Практико-ориентированный подход позволяет дать именно это. Через проекты и кейсы можно не просто осваивать цифровые инструменты и платформы, но и сразу применять их в своей профессиональной среде. Это делает обучение не только полезным, но и мотивирующим.

В условиях, когда искусственный интеллект стремительно входит в разные сферы, задача курсов переподготовки и повышения квалификации подготовить специалистов, готовых к работе в цифровой реальности, помочь слушателям освоить его инструменты шаг за шагом, через реальные задачи и живые примеры.

Литература

1. Министерство образования и науки Российской Федерации. Приказ от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» (с изменениями и дополнениями) / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Текст: непосредственный.
2. Министерство образования и науки Российской Федерации. Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учётом соответствующих профессиональных стандартов: утверждены Минобрнауки России 22.01.2015 № ДЛ1/05вн / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Текст: непосредственный.
3. Астафурова О.А., Кулагина И.И., Запругайло В.М. Учебный ситуационный центр: опыт применения // Современное педагогическое образование, 2024. – № . 12 – С. 295–298.
4. Астафурова О.А., Кулагина И.И. Конкурентоспособность российского высшего образования // Экономика: вчера, сегодня, завтра, 2021. – Т. 11 – № . 11 – С. 78–88.
5. Астафурова О.А., Кулагина И.И. Формирование выборки кандидатов для прохождения дополнительного обучения с учетом требований региона // Чебоксары: Издательство Среда, 2024 – с. 104–112.
6. Щурин Е. А., Шеголева С.А., Шкарина Т.Ю. Пути реализации практико-ориентированного подхода в вузах // Инновационное развитие профессионального образования. 2024. № 3 (43). С. 106–120
7. Снегирева Л.В. Возможности электронного обучения в реализации практико-ориентированного подхода в высшем профессиональном образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10, № 3 (36). С. 260–263.

A PRACTICAL-ORIENTED APPROACH TO TRAINING IN PROMPT ENGINEERING

Astafurova O.A., Kulagina I.I.

Modeling Volgograd Institute of Management (branch) of Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian

The article presents the author's view on the organization of training in retraining and advanced training courses on the use of neural network technologies. The authors consider the main goal of retraining to be the professional and personal development of listeners, realized through the creation of an environment in which listeners can reveal their professional potential, show creativity, and find ways of individual-personal self-realization. The important role of a practice-oriented approach in organizing retraining and advanced training is noted. The benefits and risks of this approach are discussed.

Keywords: artificial intelligence, neural networks, industrial engineering, full-time training, distance learning, chatbot development, retraining, advanced training

References

1. Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Order dated July 1, 2013 No. 499 "On approval of the Procedure for organizing and implementing educational activities under additional professional programs" (as amended and supplemented)/Ministry of Education and Science of the Russian Federation. – Text: direct.
2. Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Methodological recommendations for the development of basic professional educational programs and additional professional programs taking into account the relevant professional standards: approved by the Ministry of Education and Science of Russia 22.01.2015 No. DL1/05vн/Ministry of Education and Science of the Russian Federation. – Text: direct.
3. Astafurova O.A., Kulagina I.I., Zapryagailo V.M. Training situation center: experience of use // Modern pedagogical education, 2024. – № . 12 – P. 295–298.
4. Astafurova O.A., Kulagina I.I. Competitiveness of Russian higher education//Economy: yesterday, today, tomorrow, 2021. – Т. 11 – № . 11 – P. 78–88.
5. Astafurova O.A., Kulagina I.I. Formation of a sample of candidates for additional training, taking into account the requirements of the region//Cheboksary: Wednesday Publishing House, 2024 – P. 104–112.
6. Shchurin E.A., Shchegoleva S.A., Shkarina T. Yu. Ways to implement a practice-oriented approach in higher education institutions. Innovative development of vocational education. 2024. – № 3(43) – P. 106–120.
7. Snegireva L.V. Possibilities of e-learning in the implementation of a practice-oriented approach in higher professional education. Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. 2021. Т. 10, № 3(36). – P. 260–263.

Вокальный коучинг как современная педагогическая технология в обучении студентов эстраднему пению: сущность, инструментарий, перспективы

Барсукова Анна Викторовна,

доцент кафедры эстрадно-джазового искусства, Московский государственный институт культуры
E-mail: jazzz.87@mail.ru

Беришвили Этери Джузепповна,

старший преподаватель кафедры эстрадно-джазового искусства, Московский государственный институт культуры
E-mail: eteriberi@gmail.com

Самолдина Наталия Анатольевна,

старший преподаватель кафедры эстрадно-джазового искусства, Московский государственный институт культуры
E-mail: nat.samoldina2010@yandex.ru

Статья посвящена проблеме и перспективам использования вокального коучинга на этапе вузовской подготовки будущих эстрадных исполнителей. Коуч-технология доказала свою результативность и эффективность в рамках негосударственных образовательных форм обучения эстраднему вокалу. Авторы статьи полагают, что вокальный коучинг как педагогический подход может быть эффективно интегрирован и в систему высшего профессионального образования, не противопоставляясь классическим технологиям обучения эстраднему вокалу, а, скорее, дополняя их новым вектором построения музыкально-образовательной коммуникации преподавателя и студента. В статье рассматриваются общие основы коуч-технологии, раскрываются условия и специфика ее применения как вокального коучинга. В работе показаны возможности коучинга в преодолении психологических барьеров в эстрадном исполнительстве и в развитии артистических качеств студента; рассмотрено содержание практического инструментария вокалиста-коуча.

Ключевые слова: коуч-технология, коучинговый подход, вокальный коучинг, эстрадное пение, подготовка вокалистов эстрады.

Два последних десятилетия развития отечественного музыкального образования характеризуются широким распространением инновационных технологий обучения, что обусловлено факторами глобализации и цифровизации процесса подготовки музыкантов, обеспечивающих современным педагогам и студентам свободный доступ к разнообразным мировым системам и методикам овладения музыкальным мастерством. Наиболее интенсивно процессы диверсификации технологий обучения, на наш взгляд, проявились в сфере эстрадного исполнительства, что во многом обусловлено стремительно возросшим в российском обществе, особенно в его молодежной части, интересом к вокально-сценической деятельности. Данное явление, в свою очередь, породило повышенную востребованность на всех уровнях образовательной практики преподавателей эстрадного вокала. Находясь в авангарде стилевых, социокультурных и коммерческих трендов развития музыкальной культуры, искусство вокальной эстрады транслирует соответствующие запросы своему педагогическому сегменту, который демонстрирует высокую мобильность и восприимчивость к новым образовательным технологиям.

Очевидно, что наиболее актуализированным в числе новаций подобного рода, явился так называемый вокальный коучинг, экспансия которого в сфере подготовки эстрадных певцов столь сильна, что вытесняет традиционные понятия педагога и учителя. Также не требует доказательств и тот факт, что коучинг наиболее востребован в сфере дополнительного образования, представленного всевозможными школами, студиями, мастерскими и другими коммерческими формациями, где, помимо овладения певческим и сценическим мастерством, эстрадное исполнительство рассматривается как бизнес-проект и как путь построения карьеры, для чего необходима стратегия артист-коучинга (Artist Coaching). При этом традиционные институты подготовки эстрадных певцов (колледжи и вузы), находясь в границах образовательных стандартов и будучи в какой-то мере противопоставленными альтернативной системе, избегают внедрения коучингового подхода. В связи с этим, целью настоящей статьи мы видим выявление педагогического потенциала коуч-технологии в процессе вузовской подготовки эстрадных вокалистов.

Сам термин «коучинг» не имеет однозначной трактовки применительно к образованию. Будучи заимствованным из сферы психологии организации бизнеса, в самом общем значении он подразумевает тренинг или наставничество, направленные на осознанное и продуктивное достижение четко обозначенной цели [3; 8]. Интерпретируясь в теории и практике отечественного образования в русле личностно-ориентированной технологии педагогического сопровождения, коучинг понимается как «реализация совместного социального, личностного и творческого потенциала участников образовательного процесса развития с целью получения максимально возможного эффективного результата» [1, с. 16].

Современный период развития музыкально-педагогической науки отмечен появлением исследований, в которых предпринята попытка обосновать и категоризировать коучинг с позиций методологии музыкального образования (Бао Нуань и Е.Н. Яковлева [2], Л.В. Курицкая [5], Л.В. Матвеева и Чжан Хэсинь [6], С.В. Руднева [7], Сюэ Цзин [9] и др.). Отметим, что общепринятого определения анализируемого понятия в научной литературе пока не представлено. При этом все авторы сходны во мнении относительно актуальности внедрения коучингового подхода в практику музыкального обучения ввиду его значительно-го потенциала и функциональности, а также широкой вариативности применения.

На сегодняшний день наиболее массовое применение коучинг получил в преподавании вокала (как академического, так и эстрадного). Сегодня коуч-технология в музыкально-эстрадном образовании – один из самых востребованных и результативных форматов, при этом, как уже упоминалось, в большей степени реализуемых в негосударственном (коммерческом) сегменте.

Логично возникновение вопроса о сущностных различиях между традиционной (классической) и коучинговой системами подготовки эстрадных вокалистов. На наш взгляд, ключевое отличие состоит в самой философии подходов.

Традиционная методика обучения действительно выполняет важную образовательную функцию, закладывая базовые теоретические

и практические навыки. Эти основы облегчают дальнейшее погружение в профессию, помогают разобраться в ее сущности и увереннее применять наработанные компетенции в будущем. Однако зачастую в повседневности такой формат обучения сводится к репродуктивному повторению действий за педагогом, что не всегда пробуждает в ученике осознанное отношение к происходящему процессу и может ограничивать его творческое развитие.

Появление вокального коучинга стало ответом на запрос в модернизации и оптимизации устоявшихся методов обучения. Современная молодежь, стремящаяся найти свой путь в искусстве, стала искать такие образовательные формы, которые бы не просто сообщали сумму знаний и навыков, а предоставляли им гибкий, персонализированный формат с акцентом на творческую свободу и раскрытие их индивидуальности.

В отличие от преподавателя, работающего в рамках директивно-инструктивной (субъект-объектной) педагогической системы, позиция коуча принципиально иная: он не дает готовых решений, а с помощью специально продуманных вопросов и предложений помогает ученику самому найти путь к цели. Такой формат способствует глубокому осознанию учащимся своих желаний и мотивов, позволяя ему двигаться вперед, опираясь на внутреннюю потребность, а не на внешнее влияние. Процесс строится на комфорте и добровольной вовлеченности, что исключает любое давление. По сути, коучинг – это искусство мотивации к саморазвитию и самопознанию, которое делает осознанным движение ученика к цели, но требует от него полной открытости и активного участия. Коучинг строится на партнерстве, исключая шаблонные инструкции в пользу совместного поиска, размышлений и экспериментов.

В чем же специфика такого подхода применительно к вокальной школе? Прежде всего, вокальный коуч отказывается от директивной манеры преподавания и трансляции исключительно своего мнения. В основе механизмов коучинга лежит технология наводящих вопросов, где педагог способен услышать ответы ученика, а затем мягко направлять процесс его певческого развития, не форсируя достижение музыкальных результатов и подготавливая постепенное раскрытие его творческого потенциала. Вместо монолога от лица педагога, сообщающего точные указания, при коучинговом подходе выстраивается диалог, в условиях которого преподаватель становится чутким проводником-наставником, гибко подстраивающимся под индивидуальные особенности, темп и возможности развития начинающего певца. Важным аспектом коучингового подхода является создание индивидуальной программы обучения, которая предполагает способность преподавателя оперативно корректировать свои методы и приемы работы.

Вокальный коуч создает на занятиях неформальную атмосферу, в которой ученик, не испытывая стеснения и боязни, движим искренним интересом к исполнительству, свободно исследует собственные творческие возможности. По сути, коуч – это наставник-мотиватор, главная задача которого пробудить устойчивую мотивацию к освоению вокального мастерства, научив ученика самостоятельно мыслить, искать решения и проверять их на практике. В отличие от системного образования с его четкими границами и инструментами, вокальный коучинг – это осознанный творческий союз.

В качестве достоинств и преимуществ коучинговой модели, отметим, что обмен опытом с наставником экономит время обучающегося и дает ему доступ к проверенным инструментам достижения цели. Коучинг воспитывает личную ответственность за результат, смещая фокус внимания с поиска недостатков в себе и системе преподавания – на готовность трудиться. Педагог-коуч внушает своему подопечному, что достижение серьезных целей всегда требует внутренней работы, развития критического мышления и выхода из зоны комфорта. Коучинг «не сработает», если обучающийся склонен винить в неудачах внешние обстоятельства, не организован и не способен к самодисциплине. В коуч-парадигме происходит принципиальная переориентация внутренней образовательной установки студента от привычного ему внешнего контроля – к воспитанию сильной внутренней мотивации.

Ключевое преимущество вокального коучинга – это целенаправленное формирование творческой самостоятельности ученика и получение им уникального личного опыта. Можно утверждать, что коуч устремлен вырастить свободного вокалиста, который не зависит от чужих оценок и не подстраивает свой голос, свое пение и свое творчество под внешние ожидания. Если в классической образовательной модели учитель – это некий идеал, владеющий секретами мастерства и готовыми инструментами их освоения, то в коучинге «главным героем» становится сам начинающий певец, и в этом заключается основная миссия современного вокального наставника.

Таким образом, как следует из сказанного выше, коуч-технология в вокальной педагогике в большей степени направлена на раскрытие

личностного потенциала обучающегося, чем на решение сугубо дидактических целей. Точнее, учебные задачи реализуются в коучинговой модели преподавания в органичной взаимосвязи с преодолением личностных барьеров. Центральной задачей вокального коучинга становится не просто передача навыков, а комплексная работа с внутренним миром ученика, направленная на снятие психологических барьеров, мешающих его свободному и убедительному самовыражению. Этот подход можно раскрыть через ряд взаимосвязанных позиций.

Ключевым препятствием для многих начинающих эстрадных вокалистов являются не внешние обстоятельства, а внутренние психологические ограничения. Технологии коучинга предлагают конкретные стратегии для их деконструкции. Прежде всего, это нейтрализация низкой самооценки – работа с так называемым «внутренним критиком». Во многих молодых певцах «живёт» внутренний голос, транслирующий деструктивные установки: «У тебя нет таланта», «Ты поешь фальшиво», «Всем видны твои страхи и неуверенность на сцене» и пр. При использовании коуч-технологии преподаватель делает объектом своей совместной со студентом деятельности работу по укреплению чувства самоценности. Используя технику когнитивного рефрейминга (переформулирования) [4] студент учится распознавать этот критикующий «голос», отделять его от своей личности и трансформировать деструктивные мысли в поддерживающие вопросы. Например, вместо утверждения «Я опять, как всегда, ошибся» – сформулировать вопрос: «Что конкретно в этой фразе дается мне с трудом, и как я могу это исправить?». Таким путем самоанализ становится инструментом роста певца и личности.

Эффективным инструментарием располагает коучинг и в отношении преодоления страха сцены. Коучинг рассматривает сценическое волнение не как «черную силу», а как закономерную психофизиологическую реакцию, которую необходимо и возможно трансформировать в энергию выступления. Вместо стандартных абстрактных призывов «не волноваться», которые не содержат в себе никаких механизмов преодоления сценобоязни, педагог-коуч предложит ученику проанализировать «алгоритм страха»: прежде всего, выявить триггеры возникновения сценического волнения – к примеру, это может быть реакция на зрительный зал и конкретных людей в нем, яркое освещение, боязнь забыть текст произведения, страх физиологических сбоев голоса и пр. После чего преподаватель должен подобрать для обучающегося персонализированные «точки опоры»: дыхательные приемы, телесные практики, аффирмации, ментальные установки и пр., систематическое использование которых поможет сформировать у начинающего вокалиста своеобразный «психологический иммунитет» против паники. Работа в подобном направлении позволит постепенно трансформировать страх сцены, испытываемый студентом, в управляемый и контролируемый процесс.

Ставя во главу угла осознанность всех этапов процесса вокального обучения, коучинг подразумевает активное развитие самостоятельности ученика, смещая акцент с внешнего принуждения на внутреннюю ценность вокального исполнительства и потребность в достижении в нем соответствующих результатов. При этом алгоритм развития самостоятельности студента строится на поэтапности освоения певческих умений и технике «малых шагов». Когда начинающий сам, в диалоге с преподавателем, формулирует ценность каждого формируемого навыка, каждого изучаемого упражнения и произведения, оно перестает быть ненужной и нежеланной рутинной.

Весьма перспективной, но пока малоисследованной стороной вокального коучинга является развитие эмоционального интеллекта студента как основы становления его артистических качеств. Эмоциональные коммуникации выступают одной из профессиональных характеристик эстрадного исполнителя, однако многие студенты в процессе обучения либо «закрываются» от этой проблемы преобладанием технических задач, либо демонстрируют шаблонный эмоциональный ряд. Коучинг целенаправленно развивает эмоциональный интеллект будущего певца, опираясь на два направления работы. Первый – это формирование у обучающихся навыка саморегуляции как умения осознавать свое актуальное эмоциональное состояние «до» и «во время» пения и управлять им, но не подавляя. Коуч создает безопасное пространство для «проживания» эмоций студентом-вокалистом на занятии, используя, в том числе, приемы телесно-ориентированных практик. Это позволяет перевести наличную эмоцию из разряда отвлекающего фактора на уровень осознанного исполнительского ресурса. Второе направление в воспитании эмоционального интеллекта у студента-вокалиста – это развитие навыка аутентичного самовыражения: не «изобразить» чувство, заключенное в исполняемом произведении, а найти его личный, искренний отклик в себе. Здесь также используется основная методика коучинга – прием диалоговых вопросов («Что лично для тебя значит эта строка из песни?» «Где в твоей

душе живет эта эмоция»? «Какое воспоминание или образ пробуждает в тебе эта музыка»? и т.д.). Посредством поиска и формулирования ответов на подобные вопросы, начинающий артист устанавливает персонализированные, незаимствованные связи с изучаемым материалом, что, в итоге и рождает ту сценическую убедительность, которая требуется на эстраде. Таким путем коучинговые методы переводят вокальное обучение из плоскости исправления ошибок в пространство личностно-творческого развития, где преодоление «внутреннего критика», воспитание осознанного отношения к освоению эстрадно-певческого мастерства, становятся фундаментом для обретения учеником не только сильного голоса и исполнительских техник, но и своего неповторимого, уверенного и эмоционально наполненного сценического «Я».

Итак, вокальный коучинг представляет собой модель педагогического сопровождения будущего эстрадного исполнителя, в парадигме которой педагог позиционируется не как носитель единственно верного знания и методики, а как наставник, который помогает ученику осознать свой потенциал, персонализировать цели обучения и найти соответствующие индивидуализированные пути их достижения, что полностью соответствует творческой специфике искусства вокальной эстрады. В отличие от традиционных вокально-педагогических подходов, сосредоточенных преимущественно на постановке голоса и техническом совершенствовании, коучинг вносит в процесс обучения принципиально иной, глубинно-личностный акцент.

Коуч-технология результативна в аспекте формирования целеполагания и учебной автономии обучающихся, как эффективный способ саморегуляции и противостояния сценическим стрессам. Последовательное применение коучинга в ходе вузовской подготовки студентов-вокалистов позволяет переориентировать данный процесс с позиций линейного, и, нередко, ситуативного накопления навыков на инвестирование в профессиональную перспективу будущих эстрадных исполнителей как уверенных в себе, самостоятельных и мотивированных к саморазвитию и самореализации личностей.

Литература

1. Бадак Б.А., Долгополова О.Б. Использование «коучинг»-технологии в образовательном процессе высшей школы // THEORIA: педагогика, экономика, право. 2022. № 3(4). С. 14–22.
2. Бао Нуань, Яковлева Е.Н. Вокальный коучинг как инновационная технология обучения студентов-музыкантов в университетах КНР // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. № 4(60). С. 208–216.
3. Кларин М.В. Профессиональный стандарт «Коуч»: развитие коучинга как профессии // Организационная психология. 2014. Т. 4. № 1. С. 6–12.
4. Когнитивно-поведенческая терапия. От основ к направлениям / Дж. Бек; пер. с англ. А. Соломина; Ассоциация когнитивно-поведенческой терапии. Санкт-Петербург: Питер, 2019. 216 с.
5. Курицкая Л.В. Коучинговый подход в работе со студентами концертмейстерского класса // Манускрипт. Тамбов: Грамота, 2019. Т. 12. Вып. 11. С. 265–269.
6. Матвеева Л.В., Чжан Хэсинь. Коучинг как международная категория педагогики музыкального образования // Музыкальное и художественное образование России, Китая и Казахстана: взаимодействия:

междунар. сб. научн. трудов. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2022. С. 72–81.

7. Руднева С.В. Феномен вокального коучинга в современном музыкальном образовании // Манускрипт. Тамбов: Грамота, 2019. Том 12. Выпуск 3. С. 131–135.

8. Рыбкин И., Падар Э. Коучинг: очередная мистификация или новая религия эффективности? // Коучинг: истоки, подходы, перспективы: сб. статей / сост. М.А. Данилова, Е.В. Фролова; пер. с англ. С. Швецова. Санкт-Петербург: Речь, 2003. С. 59–66.

9. Сюэ Цзин. Вокальный коучинг как современная технология обучения вокалистов // Культура и цивилизация. 2024. Том 14. № 8А. С. 109–116.

VOCAL COACHING AS A MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGY IN TEACHING POP SINGING TO STUDENTS: ESSENCE, TOOLS, PROSPECTS

Barsukova A.V., Beriashvili E.D., Samoldina N.A.,

Moscow State Institute of Culture

The article is devoted to the problem and prospects of using vocal coaching at the stage of university training of future pop performers. Coach technology has proven its effectiveness and efficiency in the framework of non-governmental educational forms of pop vocal training. The authors of the article believe that vocal coaching as a pedagogical approach can be effectively integrated into the system of higher professional education, not being opposed to classical technologies of teaching pop vocals, but rather supplementing them with a new vector of building musical and educational communication between teachers and students. The article discusses the general principles of coaching technology; reveals the conditions and specifics of its use as vocal coaching; the possibilities of coaching in overcoming psychological barriers in pop performance and in developing the student's artistic qualities are shown; the content of the practical tools of the vocalist-coach is considered.

Keywords: coaching technology, coaching approach, vocal coaching, pop singing, training of pop singers.

References

1. Badak B.A., Dolgoplova O.B. Using "coaching" technology in the educational process of higher education // THEORIA: pedagogy, economics, law. 2022. No. 3 (4). Pp. 14–22.
2. Bao Nuan, Yakovleva E.N. Vocal coaching as an innovative technology for teaching music students at universities in China // Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University. 2021. No. 4 (60). Pp. 208–216.
3. Klarin M.V. Professional standard "Coach": the development of coaching as a profession // Organizational psychology. 2014. Vol. 4. No. 1. Pp. 6–12.
4. Cognitive-behavioral therapy. From basics to directions / J. Beck; trans. from English. A. Solomina; Association of Cognitive-Behavioral Therapy. St. Petersburg: Piter, 2019. 216 p.
5. Kuritskaya L.V. Coaching Approach in Working with Accompanist Class Students // Manuscript. Tambov: Gramota, 2019. Vol. 12. Issue 11. Pp. 265–269.
6. Matveeva L.V., Zhang Hexin. Coaching as an International Category of Music Education Pedagogy // Music and Art Education in Russia, China, and Kazakhstan: Interactions: International Collection of Scientific Papers. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2022. Pp. 72–81.
7. Rudneva S.V. The Phenomenon of Vocal Coaching in Modern Music Education // Manuscript. Tambov: Gramota, 2019. Vol. 12. Issue 3. Pp. 131–135.
8. Rybkin I., Padar E. Coaching: Another Hoax or a New Religion of Efficiency? // Coaching: Origins, Approaches, Prospects: A Collection of Articles / compiled by M.A. Danilova, E.V. Frolova; translated from English by S. Shvetsova. St. Petersburg: Rech, 2003. Pp. 59–66.
9. Xue Jing. Vocal Coaching as a Modern Technology for Training Vocalists // Culture and Civilization. 2024. Vol. 14. No. 8A. Pp. 109–116.

Педагогические принципы формирования предпринимательского мышления у будущих менеджеров, предусматривающие использование средств контекстного обучения

Баташева Мадина Вахаевна,

ассистент кафедры менеджмента, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова»
E-mail: kafedra_terek@mail.ru

Современные менеджеры должны обладать рядом качеств, которые позволяют им более эффективно реализовывать управленческие решения. Речь идёт о готовности идти на риск, склонности к экспериментированию и умении переосмысливать опыт своих подчинённых. Для реализации данных качеств будущие менеджеры должны обладать предпринимательским мышлением. Вместе с тем его формирование занимает достаточно длительное время. В этой связи возникает объективная потребность в активизации когнитивной подготовки изучаемой группы специалистов. Решением видится использование возможностей контекстного обучения и новых педагогических принципов формирования предпринимательского мышления. На этом основании ставится **цель исследования**, связанная с уточнением педагогических принципов формирования предпринимательского мышления у будущих менеджеров, предусматривающих использование средств контекстного обучения. Для её достижения были применены следующие методы научного исследования: анализ литературы по теме исследования, педагогический эксперимент и обобщение. В результате были установлены следующие педагогические принципы: единства управленческой и психологической подготовки студентов, учёт контекстов деятельности риск-менеджеров, насыщенности профессиональной подготовки экспериментальными управленческими технологиями. Эмпирическая проверка принципов показала их эффективность. Перспектива дальнейших исследований связывается с уточнением педагогических условий формирования предпринимательского мышления у будущих менеджеров.

Ключевые слова: профессиональное обучение, предпринимательское мышление, контекстное обучение, риск-менеджмент, экспериментальные управленческие технологии, психологическая подготовка менеджеров.

Введение

Требования к профессиональной подготовке современных менеджеров постоянно усложняются. Дополнительно происходит пересмотр содержания классических умений и навыков будущих управленцев. В частности, речь идёт о содержании их мышления. Оно должно быть направлено на разработку творческих управленческих решений, анализ рискованных способов реализации менеджмента, освоение экспериментальных управленческих технологий. В научной литературе данный набор когнитивных качеств называют предпринимательским мышлением. Оно позволяет адаптироваться будущим менеджерам к новым внешним условиям в кратчайшие сроки. Предпринимательское мышление позволяет быстрее понять способы преодоления затруднений, творчески используя невостребованные ресурсы. Таким образом, менеджеры современного мира должны уметь мыслить креативно и нестандартно, чтобы опередить своих конкурентов.

Зачастую предпринимательское мышление формируется у управленцев долгие годы. Для того чтобы повысить эффективность осуществления данного процесса профессионального становления личности, предлагается усовершенствовать систему подготовки будущих менеджеров. Студенты с первых лет обучения должны знакомиться со спецификой среды, в которой им придётся реализовывать свои управленческие навыки. В этой связи преподавателям вузов стоит пересмотреть потенциал средств контекстного обучения.

Указанная проблема позволила сформулировать цель исследования. Она связана с уточнением педагогических принципов формирования предпринимательского мышления у будущих менеджеров, предусматривающих использование средств контекстного обучения. Для её достижения потребовалось решить три задачи: выявить основные принципы с опорой на анализ научной литературы; раскрыть их суть, используя методы анализа и сравнения; уточнить их эффективность. Последняя задача будет решена при помощи педагогического эксперимента.

Анализ теоретических источников

В содержании федерального государственного образовательного стандарта по направлению подготовки 38.03.02 (менеджмент) содержатся важные для нашей научной работы позиции [1]. Одной из универсальных групп компетенций, которыми должны обладать управленцы, является «Системное и критическое мышление» (УК-1). Это означает, что они должны уметь качественно проводить анализ, а также синтез новой информации для решения трудовых задач. Также говорится о том, что выпускники бакалавриата смогут решать задачи различных типов, в том числе информационного-аналитического, педагогического, научно-исследовательского, финансового, организационно-управленческого и предпринимательского характера. На этом основании можем заключить, что решение указанных задач повлияет на формирование критического мышления будущих менеджеров. Одним из его уникальных проявлений станет предпринимательское мышление.

В научной литературе по-разному подходят к его определению. Имеется позиция, согласно которой предпринимательское мышление рассматривается в качестве универсальной компетенции выпускника вуза. Авторы работы говорят о существенном отличии предпринимательского образования от бизнес-образования. Оно заключается в отношении к возникающим в процессе управления проблемам. Указывается, что предпринимательское обучение направлено на формирование положительного отношения личности к проявлению инициативы, резильентности ко внешним условиям и ответственному отношению за принятые решения [2]. Данная характеристика даёт достаточно объективное описание изучаемого понятия.

В работе А.И. Копытовой и Д.А. Мартыненко предпринимательское мышление предлагается понимать как педагогическую категорию. Её структуру составляют социальный, цифровой, когнитивный и психологический компоненты. Обозначенная ими педагогическая категория характеризуется в качестве экономического стиля мышления, которое проявляется в виде непрерывного познавательного процесса. Данное мышление предполагает разработку творческих идей с опорой на способность личности адаптироваться к изменяющимся внешним условиям. Также говорится о том, что предпринимательское мышление под-

разумеает наличие качеств, позволяющих человеку постоянно совершенствоваться [3]. Ценным для нашей научной работы является выделение компонентов изучаемого вида мышления. Данные факты расширяют представление о его природе.

В работе Д.Э. Бузиной и М.В. Константиновой говорится о предпринимательском складе ума. Под ним предлагается понимать когнитивное состояние, направленное на добычу ресурсов с разной степенью управляемости [4]. Это указывает на свободную от шаблонов познавательную активность личности, которая позволяет ей решать смелые, нетривиальные задачи.

Иные подходы в определении изучаемого понятия близки изложенным позициям. В этой связи отметим точку зрения А.И. Копытовой и Д.А. Мартыненко как наиболее удачную. В ней, помимо определения существенных признаков, названы и компоненты предпринимательского мышления. Указанные авторами варианты его проявления позволяют в дальнейшем установить и принципы его формирования.

Расширяет представление о изучаемом предмете работа К.А. Нурумжановой, А.Б. Искаковой и А.К. Каирбаевой. Она направлена на установление особенностей развития предпринимательского мышления студентов технических специальностей. Данный процесс выстраивается с учётом трансдисциплинарного дидактического контента спецкурса по физике. Данный процесс в том числе предполагал обращение к контекстам предстоящей деятельности обучающихся вузов. Речь идёт о организации производственной практики для студентов, специализирующихся на предпринимательской деятельности [5]. Таким образом, авторами устанавливается прямая связь между развитием предпринимательского мышления и погружением студентов в контексты профессии.

Т.С. Колмыковой и И.В. Лобановым изучен процесс формирования предпринимательского мышления, направленный на обучение кадров для цифровой экономики региона [6]. Их решение данной педагогической задачи заключалось в обращении к ресурсам проектной деятельности. При этом данная деятельность должна реализовываться в форме стартапа, что послужит, по мнению авторов, снижению безработицы среди выпускников вузов [6]. На основании их работы можно заключить, что один из принципов формирования изучаемого качества должен быть связан с активизацией инновационной деятельности будущих менеджеров.

Ценными можно признать результаты исследования, посвящённые формированию предпринимательского мышления современной молодёжи. В работе говорится о необходимости студентам тренировать навыки рассматриваемого вида мышления, а также учиться принятию рискованных решений. По мнению авторов, данные меры повысят конкурентоспособность молодых людей [7]. Учитывая представленные факты, можно сказать, что принципы формирования изучаемого качества должны быть направлены на развитие готовности будущих менеджеров к рискованным управленческим действиям.

Н.Е. Новиковой и М.Г. Соколовой экономическое образование рассматривается в качестве фактора формирования предпринимательского поведения молодых людей [8]. В частности, ими говорится о том, что современные образовательные технологии, а также профильное экономическое образование позволяют сформировать заявленный вид поведения. Авторами позитивно оцениваются возможности деловых игр, поскольку они позволяют воссоздать обстановку, максимально приближённую к реальной управленческой практике [8]. В этой связи можно заключить, что принципы формирования предпринимательского мышления должны основываться на ресурсах и средствах контекстного обучения.

Работа Т.Л. Чернышевой также расширяет представление о сути изучаемого процесса. Развитие предпринимательского мышления ею рассмотрено в виде особой миссии вуза. Ею предложено использовать интерактивные формы обучения, среди которых называются викторины и конкурсы. Также внимание обращается на проведение тренинговых занятий и просветительских мероприятий [9]. На этом основании можно сделать вывод, что предпринимательское мышление развивается в динамичной, обновляющейся среде, насыщенной образовательными событиями.

Результаты исследования

Учитывая все представленные точки зрения, а также личный опыт преподавательской работы были сформулированы следующий перечень педагогических принципов: единства управленческой и психологической подготовки студентов, учёт контекстов деятельности риск-менеджеров, насыщенности профессиональной подготовки экспериментальными управленческими технологиями.

Первый принцип связывается с обеспечением единства управленческой и психологической подготовки будущих менеджеров. При

этом каждое из обозначенных направлений обучения должно отражать те предпринимательские задачи, которые предстоит решать студентам по основному месту работы. Для этого важно прибегнуть к средствам контекстного обучения. Речь идёт о сценариях деловых игр, в которых будущим менеджерам предстоит столкнуться с необходимостью решения сложных с моральной точки зрения управленческих задач. Среди них могут быть подняты вопросы о способах выявления группы подчинённых, которым предстоит понизить заработную плату без выплат компенсаций; которых предстоит сократить и выбирать придётся между равными по социальной значимости категориями: многодетные, люди с инвалидностью, находящиеся в трудных жизненных обстоятельствах. При этом каждое управленческое решение должно быть обосновано с точки зрения экономической эффективности. При этом преподавателям при проверке решений стоит уделять внимание способам интерпретации студентами своих управленческих действий с точки зрения предпринимательской дальновидности, отражению контекстов внешней среды, указаниям на психологическую безопасность разработанных ими тактик работы с персоналом организации.

Для повышения качества реализации заявленного принципа рекомендуется организовывать рефлексивные сессии, на которых будут обсуждаться психологические стратегии управленцев. При этом материалом для обсуждений могут стать учебные, а также художественные фильмы о предпринимателях. Данная мера позволит студентам понять, что лучшие менеджеры активно используют знания о психологии личности; относятся к психике человека как ценному ресурсу, который за время работы в организации отражает все основные контексты её деятельности. В данном случае подразумевается, что люди начинают мыслить и чувствовать категориями, которые им стали близки за время работы в организации. Таким образом, содержание средств контекстного обучения вовсе не сводится только к внешним декорациям внешней среды, в которых предстоит работать будущим менеджерам.

Второй принцип был посвящён учёту контекстов деятельности риск-менеджеров. Принятие его во внимание означает, что студенты под руководством преподавателей станут более интенсивно изучать стратегии грамотного управления рискованными инвестициями. Речь идёт о венчурных инвестициях и способах управления ими с позиции риск-менеджмента. При этом особое внимание следует уделять ознакомлению будущих менеджеров с психологическими контекстами работы риск-менеджеров. Это позволит им сопоставить содержание теоретической подготовки с реалиями, которые будут оказывать на них не только позитивное воздействие. Данная мера повысит их представление о предпринимательском мышлении как о когнитивном процессе, который требуется оберегать от стрессовых состояний. Вместе с тем контексты деятельности риск-менеджмента повысят их интерес к выбранной профессии. Этот эффект ожидается, поскольку работа указанной категории специалистов динамична, не связана с выполнением рутинных поручений руководства и помогает раскрыть свои предпринимательские качества.

Для повышения эффективности реализации принципа рекомендуется включение студентов в команды риск-менеджеров. Это может быть реализовано в рамках производственной практики. В свою очередь, это позволит испытать будущим менеджерам чувство ответственности за рискованные экономические сделки организации, развить предприимчивость, готовность к смелым и инициативным поступкам, ознакомиться с психологическим контекстом деятельности риск-менеджеров.

Предложенный принцип поможет развить не только когнитивную составляющую предпринимательского мышления. Его учёт повысит уровень проявления социальной и психологической компоненты. Добавим, что в рамках текущих рекомендаций оказалась затронута цифровая составляющая изучаемого вида мышления. В этой связи преподаватели могут обращать внимание будущих управленцев на возможности сетевых сообществ риск-менеджеров. Обмен информацией внутри данных сообществ также поможет студентам усвоить контекстные особенности работы обсуждаемой категории специалистов. Добавим, что цифровые мессенджеры становятся важной средой, в которой специалисты посредством мозгового штурма могут проверять вероятность риска в предлагаемых ими решениях.

Третий принцип базируется на поддержании насыщенности профессиональной подготовки будущих менеджеров экспериментальными управленческими технологиями. Учёт данного принципа будет означать, что студенты будут осваивать новые, широко неприменяемые способы управления. Лучшей средой для практической отработки получаемых знаний станут их собственные предпринимательские проекты. Эти проекты зачастую называют термином «стартапы». Для реализации заявленного принципа преподаватели могут советовать студентам вступать в команды проектов, объявивших сбор средств

на разработку инновационных технологий. Речь идёт о краудфандинговых проектах, которым требуется народная поддержка. Будущие управленцы могут помочь им в разработке более качественной программы по привлечению финансовых инвестиций.

С целью повышения качества реализации принципа преподавателям рекомендуется на собственном примере показывать позитивный эффект от участия в представленных проектах. Данная рекомендация основана на том, что предпринимательское мышление должно постоянно совершенствоваться. При этом сфера его применения не ограничена. Свойственные для него экспериментальные управленческие технологии могут помочь в решении бытовых задач. В этой связи будущие менеджеры могут не ограничивать свои творческие поиски в части модернизации управленческих алгоритмов. Учёт данного принципа повысит понимание студентами контекстов предпринимательской деятельности.

Следует заключить, что каждый из рассмотренных принципов требовал обращения к средствам контекстного обучения. Дополнительно установлена высокая роль преподавателей вузов в повышении качества обучения современных менеджеров [10]. Для проверки эффективности педагогических был проведён эксперимент. Он реализовался с февраля по ноябрь 2025 года на базе ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова». Студенты первого курса бакалавриата по направлению подготовки 38.03.02 «Менеджмент» образовали экспериментальную и контрольную группы (далее – ЭГ и КГ). В ЭГ вошло 30, а в КГ – 29 человек. Отметим, что содержание основной образовательной программы для двух групп не изменилось. Разница состояла в том, что в ЭГ учитывались разработанные нами принципы, а в КГ – нет. До начала эксперимента обе эмпирические группы прошли тестирование на знание особенностей предпринимательского мышления личности. Тест был разработан лично автором данной статьи. После его применения выяснилось, что высоким уровнем знаний обладает всего 16,6% в ЭГ и 17,2% в КГ студентов.

В рамках эксперимента основное внимание было уделено внеаудиторной активности будущих менеджеров. По рекомендациям преподавателей они анализировали контексты предпринимательской деятельности с опорой на художественные фильмы. Наиболее интересные обсуждения состоялись при уточнении психологического портрета главных героев фильма «Берегись автомобиля», «Двенадцать стульев», «Старики-разбойники» и «Дауншифтер». По итогам обсуждения студенты составили сводную таблицу, в которой изложили своё видение сути предпринимательского мышления, возможных контекстов его проявления и психологических особенностей данного вида когнитивной активности.

Дополнительно будущим менеджерам было дано задание по вступлению в сетевые сообщества риск-менеджеров. Они принимали достаточно активную позицию при обсуждении управленческих результатов, которые могли быть получены при работе с венчурными проектами. По отзывам студентов чаще всего представителями подобных проектов были молодые люди их возрастной категории. Это позволило им быстрее ознакомиться с контекстами работы риск-менеджеров.

Вместе с тем наибольший интерес у членов ЭГ вызвало участие в проектах на краудфандинговых платформах. Это позволило им отработать такие методы управления, как дизайн-мышление, Agile и цифровая трансформация. В данном случае средством контекстного обучения выступили их личные предпринимательские проекты в области искусственного интеллекта. Речь шла о чат-ботах, цель которых заключалась в помощи подбора управленческих решений на различные типы задач: работа с кадрами, развитие корпоративной культуры, оформление лицензий на новые виды деятельности. Это позволило им работать в максимально приближенных к будущей деятельности условиях.

По итогам эксперимента было вновь проведено тестирование. По его окончании выяснилось, что высоким уровнем знаний о сути предпринимательского мышления в ЭГ стали владеть 33,3% респондентов, а в КГ всего 20,6%. Более высокий уровень динамики эмпирических результатов в ЭГ подтвердил наше предположение о том, что разработанные педагогические принципы действительно способствуют более стремительному формированию предпринимательского мышления у будущих менеджеров.

Заключение

По итогам научной работы делается вывод о том, что его цель достигнута. Уточняется, что в рамках введения была обоснована необходимость изучения интересующего нас вопроса. Говорилось о том, что предпринимательское мышление формируется достаточно долго. В этой связи было предложено пересмотреть потенциал средств контекстного обучения. В рамках работы с первоисточниками были уточнены педагогические принципы, которые помогут решению поставленной

перед нами задачи. Все они были охарактеризованы, уточнены способы повышения продуктивности их учёта. Для проверки эффективности принципов был организован эксперимент, в котором приняли участие студенты первого курса бакалавриата по направлению подготовки 38.03.02 «Менеджмент». Полученные эмпирические данные показали, что выдвинутые педагогические принципы формирования предпринимательского мышления у будущих менеджеров, предусматривающие использование средств контекстного обучения, действительно эффективны. Перспектива дальнейших исследований связывается с уточнением условий формирования предпринимательского мышления изучаемой группы студентов.

Литература

1. Приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 N 970 (ред. от 27.02.2023) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент» (Зарегистрировано в Минюсте России 25.08.2020 N 59449). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_361235/ (дата обращения: 14.12.2025).
2. Чеплюк, О.Р. Предпринимательское мышление-универсальная компетенция выпускника вуза / О.Р. Чеплюк, А.Б. Бедный, А.И. Горылев, М.В. Прохорова, В.С. Кравченко // Всероссийский экономический журнал ЭКО. – 2023. – № 3 (585). – С. 47–67.
3. Копытова А.И. Предпринимательское мышление как педагогическая категория / А.И. Копытова, Д.А. Мартыненко // Самарский научный вестник. – 2025. – Т. 14, № 1. – С. 138–147.
4. Бузина, Д.Э. Предпринимательское мышление / Д.Э. Бузина, М.В. Константинова // Байкальская наука: идеи, инновации, инвестиции: Сборник статей по материалам всероссийской научно-практической конференции, Иркутск, 10 ноября 2022 года. Том Ч. 2. – Иркутск: ИНИТУ, 2022. – С. 94–97.
5. Нурумжанова, К.А. Развитие предпринимательского мышления студентов технических специальностей на основе применения трансдисциплинарного дидактического контента спецкурса по физике / К.А. Нурумжанова, А.Б. Исакова, А.К. Каирбаева // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 4 (58). – С. 225–242.
6. Колмыкова Т.С. Формирование предпринимательского мышления в подготовке кадров для цифровой экономики региона / Т.С. Колмыкова, И.В. Лобанов // Регион: системы, экономика, управление. – 2024. – № 1 (64). – С. 82–87.
7. Старостина, Д.С. Формирование предпринимательского мышления современной молодёжи / Д.С. Старостина // Региональные аспекты управления социально-экономическими процессами. – Чебоксары: РАНХиГС при Президенте РФ, 2024. – С. 87–92.
8. Новикова, Н.Е. Экономическое образование как фактор формирования предпринимательского поведения молодежи / Н.Е. Новикова, М.Г. Соколова // Общество. Экономика. Культура: актуальные проблемы, практика решения, Барнаул, 28 марта 2016 года. – Барнаул: СПБУ-ТУиЭ, 2016. – С. 184–188.
9. Чернышева, Т.Л. Развитие предпринимательского мышления как миссия опорного университета / Т.Л. Чернышева // Российское предпринимательство. – 2017. – Т. 18, № 21. – С. 3097–3112.
10. Тонких, Т.А. Оценка уровня готовности педагогов к реализации воспитательной функции обучения в современном образовании / Т.А. Тонких // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2025. – № 3(64). – С. 81–88.

PEDAGOGICAL PRINCIPLES FOR DEVELOPING ENTREPRENEURIAL THINKING IN FUTURE MANAGERS, INCLUDING THE USE OF CONTEXTUAL LEARNING TOOLS

Batasheva M.V.

A.A. Kadyrov Chechen State University

Modern managers must possess a number of qualities that will enable them to more effectively implement their management decisions. These include a willingness to take risks, a propensity to experiment, and the ability to rethink the experiences of their subordinates. To realize these qualities, future managers must possess an entrepreneurial mindset. However, developing this mindset takes a considerable amount of time. Therefore, there is an objective need to reduce this time lag and enhance the cognitive preparation of the studied group of specialists. The solution lies in leveraging the potential of a contextual approach and new pedagogical principles of teaching. Based on this, the study aims to clarify the pedagogical principles for developing entrepreneurial thinking in future managers, using contextual learning tools. To achieve this, the following research methods were used: literature analysis, pedagogical experimentation, and generalization. As a result, the following pedagogical principles were established: the unity of managerial and psychological training, consideration of the contexts of risk managers' activities, and the inclusion of experimental management technologies. Empirical testing of these principles demonstrated their

effectiveness. Future research is focused on clarifying the pedagogical conditions for developing entrepreneurial thinking in future managers.

Keywords: professional training, entrepreneurial thinking, contextual learning, risk management, experimental management technologies, psychological training of managers.

References

1. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated August 12, 2020 No. 970 (as amended on February 27, 2023) "On approval of the federal state educational standard of higher education – bachelor's degree in the field of training 38.03.02 Management" (Registered with the Ministry of Justice of the Russian Federation on August 25, 2020 No. 59449). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_361235/ (date of access: December 14, 2025).
2. Chepyuk, O.R. Entrepreneurial thinking as a universal competence of a university graduate / O.R. Chepyuk, A.B. Bedny, A.I. Gorylev, M.V. Prokhorova, V.S. Kravchenko // All-Russian Economic Journal ECO. 2023. No. 3 (585). Pp. 47–67.
3. Kopytova A.I. Entrepreneurial thinking as a pedagogical category / A.I. Kopytova, D.A. Martynenko // Samara Scientific Bulletin. 2025. Vol. 14, No. 1. Pp. 138–147.
4. Buzina, D.E. Entrepreneurial Thinking / D.E. Buzina, M.V. Konstantinova // Baikal Science: Ideas, Innovations, Investments: Collection of articles based on the materials of the All-Russian scientific and practical conference, Irkutsk, November 10, 2022. Vol. Part 2. Irkutsk: INITU, 2022. Pp. 94–97.
5. Nurumzhanova, K.A. Development of Entrepreneurial Thinking of Students of Technical Specialties Based on the Application of Transdisciplinary Didactic Content of a Special Course in Physics / K.A. Nurumzhanova, A.B. Isakova, A.K. Kairbaeva // Prospects of Science and Education. 2022. No. 4 (58). Pp. 225–242.
6. Kolmykova T.S. Formation of entrepreneurial thinking in training personnel for the regional digital economy / T.S. Kolmykova, I.V. Lobanov // Region: systems, economy, management. 2024. No. 1 (64). Pp. 82–87.
7. Starostina, D.S. Formation of entrepreneurial thinking of modern youth / D.S. Starostina // Regional aspects of managing socio-economic processes. – Cheboksary: RANEPa under the President of the Russian Federation, 2024. Pp. 87–92.
8. Novikova, N.E. Economic education as a factor in shaping entrepreneurial behavior of young people / N.E. Novikova, M.G. Sokolova // Society. Economy. Culture: current problems, practical solutions, Barnaul, March 28, 2016. – Barnaul: SPbUTUE, 2016. Pp. 184–188.
9. Chernysheva, T.L. Developing Entrepreneurial Thinking as a Mission of a Flagship University / T.L. Chernysheva // Russian Entrepreneurship. 2017. Vol. 18, No. 21. Pp. 3097–3112.
10. Tonkikh, T.A. Assessing the Level of Teachers' Readiness to Implement the Educational Function of Training in Modern Education / T.A. Tonkikh // Scientific Support for the System of Advanced Training. 2025. No. 3(64). Pp. 81–88.

Безземельная Олеся Алексеевна,

старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Уфимского юридического института МВД России
E-mail: olesik_2025@list.ru

Статья посвящена анализу эффективности использования песен в качестве методического инструмента при обучении русскому жестовому языку (РЖЯ), а также поэтапной работе с песней – от выбора подходящего материала до поиска жестовых эквивалентов и интеграции невербальных компонентов (мимики, пластики). Автор выделяет преимущества в изучении РЖЯ, а именно повышение мотивации и эмоциональной вовлеченности обучающихся, развитие чувства ритма и плавности жестовой речи, понимание смысла текста, а также расширение активного словаря. Делается вывод о том, что перевод и исполнение песен на жестовом языке служат мощным катализатором обучения, преобразуя его в творческий процесс, который развивает не только языковые навыки, но и эмоциональный интеллект и культурное понимание обучающихся.

Ключевые слова: жестовый язык, обучение жестовому языку, методика преподавания, жестовое пение, перевод песен, эмоциональная вовлеченность, ритм жестовой речи.

Введение

В современном мире, где значимость инклюзивности и эффективной коммуникации постоянно растет, изучение жестового языка приобретает особую актуальность. Освоение жестового языка, с его уникальной визуально-пространственной природой, диктует необходимость в особых, увлекательных педагогических подходах, отличных от методик, применяемых к звуковым языкам [2, с. 128]. Чтобы преодолеть ограниченность традиционных методов, сфокусированных на лексике и диалогах, эффективным инструментом, способным оживить и обогатить обучение, выступает песня. Этот давно апробированный метод вышел далеко за пределы развлекательной функции, став полноценной методикой для работы как с глухими и слабослышащими, так и со слышащими обучающимися РЖЯ.

Этот подход превращает обучение в живой и увлекательный процесс. Песни, выступая в роли эмоционального катализатора и мнемонического якоря, помогают легко запоминать жесты, снижают стресс и открывают дверь в культуру Глухих через её уникальное отношение к ритму и визуальному выражению [8]. Таким образом, работа с музыкальными произведениями способствует не только лучшему усвоению лексики и грамматики, но и способствует развитию артистичной, плавной и естественной жестовой коммуникации.

Так все же, почему использование песен на занятиях по РЖЯ так эффективно?

Во-первых, музыка вызывает сильные эмоции, снимает психологические барьеры и снижает стресс от обучения. Желание выразить любимую песню становится мощным внутренним стимулом.

Во-вторых, у жестового языка есть своя собственная ритмика и пауза. Музыка с ее четким битом помогает освоить темп жестовой речи, научиться делать движения непрерывными и выразительными, избегая робкой, «рубленной» подачи.

В-третьих, дословный перевод песни с устного языка на жестовый часто выглядит неестественно. Обучающийся учится главному принципу перевода на РЖЯ: передаче смысла, идеи и образа. Нужно найти жестовые эквиваленты метафор, эмоций и абстрактных понятий, что глубоко развивает языковое мышление.

В-четвертых, в песнях встречается разнообразная, подчас сложная лексика. Разбор текста заставляет искать и запоминать новые знаки, а также понимать, как один и тот же жест может менять значение в зависимости от контекста и невербальных компонентов (мимики, движения губ).

В-пятых, запоминание последовательности жестов, их связь с музыкальными фразами и необходимость синхронизировать движение рук с телом отлично развивают моторную и долговременную память.

И, наконец, многие песни в жестовом языке – это не просто перевод, а самостоятельное искусство жестового пения (sign singing). Их исполнение включает в себя специфическую пластику, драматургию лица, использование пространства. Это прямой путь к пониманию эстетики и самовыражения в сообществе Глухих [4, с. 84].

Приведем пример использования песни «Жить» (проект Игоря Матвиенко и других известных артистов нашей эстрады) при изучении русскому жестовому языку обучающихся в Уфимском юридическом институте МВД России на практических занятиях по учебной дисциплине «Основы русского жестового языка». Использование песни «Жить» на занятиях по жестовому языку – это невероятно мощный, эмоциональный и эффективный методический ход. Эта песня, сама по себе являющаяся гимном стойкости, надежды и человеческого духа, идеально подходит для изучения РЖЯ по нескольким причинам.

Эмоциональная глубина и мотивация, сопереживание

Текст песни, повествующий о преодолении трудностей, надежде и важности человеческой связи, несёт в себе мощный смысловой и эмоциональный заряд. Эта эмоциональная вовлеченность превращает процесс изучения жестов из рутинного занятия в осмысленный диалог, многократно усиливая интерес и способствуя лёгкому запоминанию. Идеи, заложенные в песне, особенно близки людям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе глухим и слабослышащим, для которых преодоление жизненных испытаний – часть личного опыта. Песня вдохновляет не сдаваться, искать внутренние силы, верить в лучшее и выступает как своеобразный «эмоциональный мост», позволяю-

щий слышащим обучающимся глубже прочувствовать внутренний мир и ценности неслышащего сообщества. Это создает очень позитивную и заряженную атмосферу на занятии.

Развитие выразительности и невербальных навыков

Жестовый язык – это не только руки, но и мимика, выражение лица, положение тела (немануальные компоненты). Песня «Жить» буквально требует глубокой эмоциональной передачи, что заставляет обучающихся активно использовать мимику, развивая их естественность и выразительность в РЖЯ. Мелодия и ритм песни помогают им осваивать плавность переходов между жестами, чувствовать ритмику жестовой речи, что очень важно для её естественности. Синхронизация жестов со словами и музыкой тренирует координацию движений и общее ощущение тела в пространстве.

Лексический и грамматический материал

Песня содержит много важных и часто используемых концептов и слов: «жить», «дышать», «верить», «любить», «надеяться», «смеяться», «плакать», «свет», «тьма», «вместе», «вперед», «падать», «вставать». Данный материал служит эффективной основой для расширения словарного запаса. Работа с песней предполагает освоение передачи абстрактных понятий средствами жестового языка, что представляет собой продвинутый уровень по сравнению с изучением предметной лексики. Повторяющийся припев и лейтмотивы создают условия для многократного воспроизведения ключевых жестов, обеспечивая их прочное запоминание.

Методические рекомендации по работе с песней:

Знакомство и первичное восприятие: представление песни, её авторов и концепции проекта «Жить»; первое прослушивание для погружения в эмоциональный строй и смысл произведения; обмен впечатлениями и обсуждение ключевых идей.

Анализ и отработка лексики: выявление ключевых слов и выражений из текста; демонстрация и семантический разбор соответствующих жестов РЖЯ (с акцентом на их смыслообразующую функцию, а не на дословный перевод); отработка жестов изолированно и в составе коротких фраз.

Работа с мимикой и эмоциями: подчеркнуть важность мимики для каждого жеста, например, как показать «боль», «надежду», «радость» на лице; практиковать жесты, уделяя особое внимание выражению лица и позе тела, соответствующей эмоциям в песне.

Построение жестовой интерпретации: разделить песню на куплеты, припевы; постепенно, строчка за строчкой, создавать жестовую интерпретацию, работая над плавностью и последовательностью, возможно, использовать замедленную версию песни или петь её без музыки, чтобы обучающиеся могли сосредоточиться на жестах.

Полное исполнение и отработка: практиковать исполнение песни целиком под музыку, возможно, разделить студентов на группы, где каждая группа интерпретирует свой куплет, а припев поют все вместе; снять процесс на видео (с согласия обучающихся) для самоанализа и коррекции.

Рефлексия: обсудить, что было самым сложным/интересным; какие эмоции удалось передать; что нового узнали о жестовом языке и о культуре глухих через эту песню.

Также хотелось бы подчеркнуть, что при выборе песни важно учитывать следующее:

- темп (он должен быть не слишком быстрым, чтобы можно было четко выполнять жесты);
- эмоциональную глубину (позволяет практиковать мимику и невербальные компоненты);
- ясность лирики (жесты должны быть максимально однозначными и понятными);
- популярность/известность песни (обучающиеся будут более вовлечены, если знают песню);
- наличие конкретных образов/действий (чем больше в тексте глаголов действия и конкретных существительных, тем легче их показывать жестами).

Заключение

Практика использования песен доказала свою высокую эффективность в обучении жестовому языку. Это многофункциональный инструмент, который существенно повышает качество образовательного процесса. Музыка служит катализатором мотивации, превращая освоение сложного визуального языка в увлекательный процесс. Кроме того, ритмическая основа песен служит надежным подспорьем для запоминания нового материала. Одновременно отрабатываются и совершенствуются все компоненты выразительной жестовой речи: моторные навыки, координация, мимика и пространственная ориентация. И, наконец, этот

подход обеспечивает культурное погружение в мир глухих, развивает эмпатию и способствует построению более инклюзивного общества.

Литература

1. Зайцева Г.Л. Жестовая речь. Дактилология: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 192 с.
2. Иксанова Л. И. О нотации жестов при изучении русского жестового языка // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2022. № 2 (96). С. 128–132.
3. Копнина О.О. Роль переводчика жестового языка в условиях развития инклюзивного образования // В сборнике: Актуальные проблемы теории и практики социальной работы Сборник научных статей. М., 2011. С. 91–94.
4. Липина Е.А. Из опыта преподавания русского жестового языка сотрудникам полиции в системе дополнительного профессионального образования // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2018. № 1 (72). С. 79–85.
5. Нестерова В.Е. Формирование и совершенствование навыков владения русским жестовым языком в процессе профессиональной подготовки сотрудников полиции // ХАБАРШЫ-ВЕСТНИК Карагандинской академии МВД РК им. Баримбека Бейсенова. 2022. № 1 (75). С. 109–113.
6. Теория и практика русского жестового языка: Учебное пособие. М.: ДГСК МВД России, 2018. 174 с.
7. Baker, C., & Padden, C. (1978). American Sign Language: A Teacher's Resource Text on Grammar and Culture. T.J. Publishers.
8. Hoffmeister R., Pipher T. Signed Language Teaching and Learning: Principles and Practice. Gallaudet University Press, 2014.
9. Marschark M., Spencer P.E. (Eds.) Oxford Handbook of Deaf Studies: Language and Education (Vol. 2). Oxford University Press, 2016.
10. William C. Stokoe, Jr. Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication. Systems of the American Deaf (англ.). Oxford University Press (2005).

USING SONGS IN SIGN LANGUAGE LEARNING

Bezzemelna O.A.

Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

This article is dedicated to analyzing the effectiveness of using songs as a methodological tool in teaching Russian sign language (RSL), as well as the step-by-step process of working with the song – from selecting suitable material to finding sign equivalents and integrating non-verbal components (facial expressions, body language). The author highlights the advantages of learning RSL, specifically raising learners' motivation and emotional engagement, the development of a sense of a rhythm and fluidity in sign language delivery, understanding the meaning of the text, and the expansion of active vocabulary. It is concluded that translating and performing songs in sign language serves as a powerful catalyst for learning, transforming it into a creative process that develops not only linguistic skills but also learners' emotional intelligence and cultural understanding.

Keywords: sign language, sign language teaching, teaching methodology, sign singing, song translation, emotional engagement, rhythm of sign speech.

References

1. Zaitseva G.L. Sign Language. Dactylology: A Textbook for University Students. Moscow: Humanitarian Publishing Center VLADOS, 2000. 192 p. [in Russian]
2. Ikhsanova L.I. On gesture notation in the study of Russian Sign Language. Bulletin of Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2022, no. 2 (96), pp. 128–132. [in Russian]
3. Koptina O.O. The Role of the Sign Language Interpreter in the Context of Developing Inclusive Education. In: Current Issues in the Theory and Practice of Social Work: Collection of Scientific Articles. Moscow, 2011. Pp. 91–94. [in Russian]
4. Lipina E.A. From the Experience of Teaching Russian Sign Language to Police Officers in the System of Supplementary Professional Education. Psychopedagogy in Law Enforcement. 2018, no. 1 (72), pp. 79–85. [in Russian]
5. Nesterova V.E. Formation and Improvement of Russian Sign Language Skills in the Process of Professional Training of Police Officers. KHABARSHY-VESTNIK of the Barimbek Beisenov Karaganda Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Republic of Kazakhstan. 2022, no. 1 (75), pp. 109–113. [in Russian]
6. Theory and Practice of Russian Sign Language: A Textbook. Moscow: DGSK of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 2018. 174 p. [in Russian]
7. Baker, C., & Padden, C. (1978). American Sign Language: A Teacher's Resource Text on Grammar and Culture. T.J. Publishers. [in English]
8. Hoffmeister R., Pipher T. Signed Language Teaching and Learning: Principles and Practice. Gallaudet University Press, 2014. [in English]
9. Marschark M., Spencer P.E. (Eds.) Oxford Handbook of Deaf Studies: Language and Education (Vol. 2). Oxford University Press, 2016. [in English]
10. William C. Stokoe, Jr. Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication. Systems of the American Deaf (англ.). Oxford University Press (2005). [in English]

Психолого-педагогические особенности проектирования содержания внутрикорпоративного обучения педагогов общеобразовательной организации

Ильсова Ольга Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебно-методической работе, ГБУ ДПО «Челябинский институт развития образования»

E-mail: Olga.ilyasova@chiro74.ru

В статье актуализируется проблема систематизации содержания дополнительного профессионального образования педагогов, осуществляющего без отрыва от профессиональной деятельности. Делается вывод о том, что содержание неформального повышения квалификации можно рассматривать как элемент системы внутрикорпоративного обучения и средство целенаправленного влияния на процесс профессионального развития педагогов. На основании анализа научной литературы выявлены и охарактеризованы психолого-педагогические особенности проектирования содержания внутрикорпоративного обучения педагогов общеобразовательной организации. Данный результат обладает теоретической значимостью для развития представлений о содержании непрерывного профессионального образования специалистов в области образования. Научная новизна состоит в представлении организационно-педагогических условий, которые обеспечивают совершенствование и непрерывное развитие содержания неформального повышения квалификации педагогов. Практическая значимость полученных результатов состоит в формулировании рекомендаций специалистам общеобразовательной организации по определению направлений и условий совершенствования содержания внутрикорпоративного обучения.

Ключевые слова: педагоги общеобразовательных организаций, внутрикорпоративное обучение, содержание повышения квалификации, научные психолого-педагогические знания, инновационная инфраструктура в системе образования, успешные педагогические практики, верифицированный информационно-образовательный контент.

Введение

В настоящее время существенным фактором повышения качества российского общего образования является профессиональное развитие специалистов, обеспечивающих реализацию образовательных процессов. Одним из векторов развития системы повышения квалификации работников образования является проектирование содержания дополнительного профессионального образования. Так, например, дополнительные профессиональные программы, применяющиеся в рамках формального обучения педагогов, нацелены на преодоление их профессиональных затруднений и освоение компетенций, необходимых для применения обновляющихся психолого-педагогических знаний, методов и технологий осуществления образовательного процесса. Кроме того, в научных публикациях отмечается направленность повышения квалификации на обеспечение целевых приоритетов национальной политики в сфере образования. Опираясь на данные основания, в системе формального повышения квалификации формируются перспективные тематики дополнительных профессиональных программ, планируется их реализация.

В свою очередь, неформальное образование, осуществляемое в межкурсовой период, ориентируется на потребности общеобразовательной организации. Представители администрации школы, курирующие процесс повышения квалификации педагогов, в большей степени сосредотачиваются на определении целевых приоритетов, форм и сроков обучающих мероприятий. Их тематика определяется выполнением установок по обновлению федеральных образовательных стандартов, внедрению новых и образовательных технологий, решением назревших проблем. Подобное планирование тематики повышения квалификации носит краткосрочный характер и не нацелено на перспективное развитие общеобразовательной организации и ее сотрудников. При этом особенно важно сосредоточить внимание на развитии способности педагогов решать новые, нестандартные профессиональные задачи, перестраивать подходы к образовательной деятельности на основе достижений отечественной науки и практики. В связи с этим актуализируется проблема проектирования содержания неформального повышения квалификации педагогов, осуществляющегося без отрыва от профессиональной деятельности.

Предлагаемый нами подход к выстраиванию траектории непрерывного профессионального развития педагогов, основанный на проектировании развивающейся системы внутрикорпоративного обучения, обладает значительным потенциалом в упорядочении процессов неформального повышения квалификации. Дело в том, что процесс профессионального развития педагогов определяется целевыми и содержательными направлениями, которые являются компонентом системы внутрикорпоративного обучения. Это означает, что содержание неформального повышения квалификации становится предметом проектирования. Данный компонент системы можно рассматривать как средство целенаправленного влияния на процесс профессионального развития педагогов. Например, появляется возможность обеспечивать выполнение федеральных проектов в сфере образования, поддерживать развитие общеобразовательной организации, осуществлять внедрение современных образовательных технологий, нацеленных на повышение школьной успешности обучающихся.

Учитывая важность обеспечения содержательного единства неформального образования, осуществляемого в общеобразовательной организации, в статье ставится цель определения психолого-педагогических особенностей проектирования содержания внутрикорпоративного обучения педагогов. Их описание позволит обосновать комплекс специально создаваемых в общеобразовательной организации условий, которые определяют подходы к формулированию направлений повышения квалификации педагогов, указывают на источники обновления содержания внутрикорпоративного обучения. Данные условия можно рассматривать как рекомендации специалистам общеобразовательной организации, которые заинтересованы в создании системы внутрикорпоративного обучения, нацеленной на наращивание профессионального потенциала педагогов, совершенствование образовательного процесса в общеобразовательной организации, реализацию приоритетов развития отечественной системы образования.

Материалы и методы

В научной литературе сформировано представление о содержании непрерывного образования в рамках культурологической методологии. Данный феномен характеризует совокупность социокультурных представлений о профессии, отраженных в профессиональных ценностях, знаниях и умениях, универсальных компетенциях, опыте работы специалистов определенной среды профессиональной деятельности. Их освоение обеспечивает непрерывное профессионально-личностное развитие будущего специалиста [1].

Как отмечается в научной литературе, данное содержание имеет отношение к области профессиональной деятельности и становится предметом проектирования. Например, в федеральных образовательных стандартах высшего образования, профессиональных стандартах действующих специалистов даются ориентиры, описывающие круг деятельности, а также необходимых знаний и умений [2].

В последнее время в научной периодике все чаще стали обращаться к вопросам разработки содержания дополнительного профессионального образования педагогов. Складываются концептуальные представления о ключевых характеристиках данного явления. Так, Д.И. Фельдштейном выделяется такая важная особенность содержания дополнительного профессионального образования как единство теоретических и практических знаний [3]. Коллектив авторов обосновал соответствие содержания повышения квалификации принципу сочетания актуальности, информативности, многоаспектности и полезности информации. Данный принцип предполагает направленность содержания повышения квалификации на формирование у педагогов комплексного взгляда на решение актуальных профессиональных проблем образовательной деятельности и представление практико-ориентированных подходов к их решению [4]. Еще одной особенностью является направленность на преодоление устоявшихся профессиональных стереотипов. На основании анализа принципов андрагогики А.И. Кукуевым обосновано, что демонстрация успешных педагогических практик способствует отказу педагогов от устаревших подходов к проектированию и реализации педагогической деятельности [5]. В работе еще одного коллектива авторов выдвинут принцип ориентирования содержания повышения квалификации на успешные педагогические практики и опыт эффективно работающих коллег [6].

В ряде работ была выражена мысль о том, что содержание повышения квалификации может носить корпоративный характер. Это позволяет целенаправленно транслировать и сохранять профессиональные ценности, востребованные в профессиональной деятельности в целом и в конкретной организации [7; 8]. В публикации Р.А. Долженко проводится мысль о том, что корпоративное обучение может учитывать интересы организации. С этой точки зрения при формировании содержания повышения квалификации сотрудников организации, целесообразно ориентироваться на результаты диагностики профессиональных затруднений, потребности и интересы педагогов. Преодоление этих затруднений должно рассматриваться в контексте решения задач функционирования и развития общеобразовательной организации [9].

Важным направлением исследований в области проектирования содержания дополнительного профессионального образования стали исследования, указывающие на ключевые направления формального и неформального повышения квалификации, которые будут поддерживать непрерывное профессиональное развитие педагогов.

В первую очередь необходимо отметить целесообразность подхода, основанного на том, что повышение квалификации педагогов должно соотноситься с приоритетами развития отечественного образования. Это позволяет нацеливать педагогов на решение актуальных и перспективных задач, поддержку инициатив, реализующихся в рамках национальных, федеральных и региональных проектов в сфере образования. Данное обстоятельство обеспечивает актуальность и востребованность содержания повышения квалификации [10].

Также в научной литературе убедительно доказывается факт о повышении эффективности педагогов, которые применяют в своей педагогической деятельности научные психолого-педагогические знания. Традиционные прибавления о закономерностях возрастного развития, протекании психологических процессов, особенностях воспитания и обучения позволяет педагогам эффективно выстраивать взаимодействие с разными категориями обучающихся, содействовать в достижении ими школьной успешности. Включение таких знаний в содержание повышения квалификации педагогов представляется ценным ресурсом повышения результативности педагогической деятельности [11].

Еще одним источником совершенствования содержания профессионального образования, по мнению исследователей, является опора на практический педагогический опыт. Данный опыт выявляется на основе процедуры его обобщения. Это позволяет представлять практиче-

ский опыт в виде концептуализированных знаний о функционировании педагогических систем, который может является предметом изучения [12; 13]. Одним из примеров такого концептуализированного знания являются педагогические практики общеобразовательных организаций, входящих в инновационную инфраструктуру отечественного образования [14].

Наконец, еще одним источником совершенствования повышения квалификации является цифровой образовательный контент, который становится основой для выстраивания методической деятельности педагога, дает ориентиры для выстраивания педагогической деятельности. Цифровой контент становится предметом изучения и основой для совершенствования подходов к выстраиванию образовательного процесса [15; 16].

Результаты и их описание

Ключевой особенностью повышения квалификации является его направленность на профессиональное развитие человека и обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды. Перспективная направленность содержания дополнительного профессионального образования обусловила тот факт, что оно не является предметом стандартизации. Вместе с тем можно задать направленность и общие рекомендации к его выстраиванию относительно выполняемых задач и перспектив развития системы образования.

В связи с этим можно выдвинуть предположение о том, что содержание внутрикорпоративного обучения следует согласовывать с государственной политикой в сфере образования и корпоративными ценностями, нацеливать на решение актуальных задач общеобразовательной организации и непрерывное профессиональное развитие педагогов. В этом случае содержание внутрикорпоративного обучения будет носить развивающий характер. В связи с этим можно выявить особенности проектирования содержания внутрикорпоративного обучения педагогов общеобразовательной организации.

Первой особенностью является положение о том, что содержание внутрикорпоративного обучения состоит рассматривать как динамично развивающийся предмет проектирования. Имеется в виду, что повышение квалификации направлено на перспективное развитие общеобразовательной организации и ее кадровых ресурсов. С этой точки зрения важно определить ключевые направления содержания внутрикорпоративного обучения и предусмотреть источники, средства и алгоритмы его обновления. В этом случае такое содержание будет носить опережающий характер и будет направлено на обновление способов профессиональной деятельности, осваиваемых педагогами. А также будет обеспечивать преодоление устоявшихся стереотипов в реализации подходов к педагогической деятельности.

Второй особенностью является согласованность внутрикорпоративного обучения с ключевыми направлениями государственной политики в сфере образования. В этом случае обеспечивается вовлеченность образовательной организации и педагогов в решение актуальных задач развития отечественного образования. Повышается осведомленность педагогов о целевых приоритетах государственной политики в сфере образования, реализуемых национальных и федеральных проектах. Это позволяет нацеливать педагогов на освоение знаний и умений, необходимых для решения новых задач, возникающих в педагогической практике.

Третьей особенностью проектирования содержания внутрикорпоративного обучения является его направленность на развивающиеся научные психолого-педагогические знания. Данная особенность предполагает, что освоение таких знаний обеспечивает способность педагогов выстраивать педагогическое взаимодействие с обучающимися на основе понимания закономерностей педагогического процесса. Кроме того, психолого-педагогические знания содержат представления о новых методах и технологиях педагогической деятельности.

Четвертая особенность проектирования содержания внутрикорпоративного обучения заключается в его ориентированности на состояние современной педагогических практики и существующего успешного опыта. С этой точки зрения целесообразно изучать опыт общеобразовательных организаций, входящих в инновационную инфраструктуру российского образования. В рамках их деятельности формируются успешные педагогические практики, которые осмысливаются и представляются педагогической общественности в виде конкретных методик, технологий, алгоритмов практической деятельности. Их изучение может способствовать нахождению подходов к решению сложных педагогических проблем и внедрению инновационных подходов к осуществлению обучения и воспитания школьников.

Пятая особенность проектирования содержания внутрикорпоративного обучения состоит в использовании потенциала цифровой об-

разовательной среды. В данном случае речь идет о единой цифровой экосистеме российского образования, которая содержит верифицированные образовательные ресурсы. Данные ресурсы служат основой для повышения методической компетентности педагогов в части освоения единых подходов к осуществлению педагогической деятельности. С этой точки зрения следует ориентировать педагогов на изучение и применение в практической деятельности рекомендованных цифровых образовательных систем и ресурсов, которые помогут в методическом проектировании и выстраивании образовательного процесса. Также педагоги получают информацию о современных и привлекаемых для обучающихся образовательных ресурсах.

Охарактеризованные ориентиры проектирования содержания внутрикорпоративного обучения указывают на необходимость включения в него представлений о государственной политике в сфере образования, развивающихся научных психолого-педагогических знаний, сведений о достижениях современной образовательной практики и ресурсах цифровой образовательной среды. Для обеспечения развивающегося характера содержания внутрикорпоративного обучения в общеобразовательной организации необходимо целенаправленно создавать организационно-педагогические условия.

Первым условием является обеспечение направленности педагогов на развивающиеся научные психолого-педагогические знания для преодоления устаревших подходов и устоявшихся стереотипов в осуществлении профессиональной деятельности. Данное условие опирается на представления о том, что научные психолого-педагогические знания не только создают основу для понимания особенностей развития современных обучающихся, но и позволяют педагогам проводить рефлексию собственной педагогической деятельности. Изучение современных исследований в сфере образования и педагогики дает представление о потенциале методов и технологий для обеспечения школьной успешности обучающихся, содействия им в накоплении знаний и формировании социально востребованных личностных качеств.

Данное условие может быть реализовано в виде процесса популяризации научных психолого-педагогических знаний с помощью специалистов учреждений дополнительного профессионального образования, организации выставок научной и методической литературы в библиотеке, составления педагогами обзоров научной периодики. В рамках обучающих мероприятий важно предусмотреть возможность обсуждения педагогических ситуаций с позиции научных знаний и возможностей современных методов и технологий, предлагаемых в научных исследованиях. Интересным способом обогащения содержания внутрикорпоративного обучения может служить осуществление педагогами собственного прикладного педагогического исследования и апробации его результатов в рамках обучающих мероприятий. Таким образом, включение в содержание внутрикорпоративного обучения научных психолого-педагогических знаний позволяет обновлять подходы педагогов к решению профессиональных задач, преодолевать устаревшие устоявшиеся стереотипы в осуществлении профессиональной деятельности. Средством реализации данной деятельности являются: методы популяризации научных знаний, обращение к потенциалу научных исследований при обсуждении способов решения практических проблем, проведение педагогами прикладных исследований.

Вторым условием является обновление содержания обучения на основе изучения успешного опыта педагогов и общеобразовательных организаций, включенных в региональную инновационную инфраструктуру. В данном случае речь идет о потенциале инновационной инфраструктуры российского образования. В данную инфраструктуру входят общеобразовательные организации, являющиеся региональными инновационными площадками. Подобные организации решают конкретную задачу разработки и апробации инноваций в сфере обучения и воспитания. Накопленный успешный опыт становится предметом обобщения, концептуализации и представления широкой педагогической общественности в виде обучающих мероприятий, публикаций в научной периодике, на официальных сайтах школ, в сетевых педагогических сообществах.

Открытость источников информации о деятельности инновационных площадок позволяет вести целенаправленную работу по изучению их опыта, отбору перспективных образовательных практик и внедрению их в деятельность общеобразовательной организации. Такое направление внутрикорпоративного обучения можно поручить инициативной группе педагогов, которые вовлечены в решение актуальных для общеобразовательной организации задач. Творческая группа педагогов может осуществлять изучение тематики научно-прикладных проектов инновационных площадок, методических разработок, представленных в методических сообществах. Данная информация может становиться предметом обсуждения в рамках обучающих мероприятий и методической работы педагогов. В целом, данное условие обеспечи-

вает повышение практико-ориентированности содержания внутрикорпоративного обучения.

Третьим условием, обеспечивающим совершенствование внутрикорпоративного обучения, является обогащение содержания взаимодействия субъектов внутрикорпоративного обучения с использованием верифицированного информационно-образовательного контента. Под верифицированным информационно-образовательным контентом подразумеваются прошедшие экспертизу и рекомендованные Министерством просвещения РФ электронные учебники, образовательные платформы, методические «цифровые помощники» учителя.

Данные ресурсы могут использоваться следующим образом. Цифровая образовательная среда, создаваемая в рамках ФГИС «Моя школа», может применяться для осуществления профессиональной коммуникации сотрудников по вопросам совершенствования методического обеспечения образовательного процесса. В качестве источника информации могут быть использованы такие ресурсы, как библиотека цифрового образовательного контента, цифровые помощники учителя. Интерактивные уроки, методические материалы для реализации курса внеурочной деятельности «Разговоры о важном», материалы для осуществления профориентационной деятельности могут служить источником для создания методических разработок, дидактических материалов. Профессиональное развитие педагогов обеспечивается в процессе изучения единых подходов к созданию программно-методического обеспечения образовательного процесса, обсуждения возможностей использования цифрового образовательного контента, формирования рекомендаций по его применению. В целом, реализация данного условия будет способствовать расширению опыта педагогов в применении цифровых ресурсов в профессиональной педагогической деятельности.

Таким образом, представленные нами особенности проектирования содержания внутрикорпоративного обучения указывают на целесообразность рассмотрения его как развивающегося явления, основанного на научных знаниях, нацеленного на перспективны развития общеобразовательной и организации, позволяющего совершенствовать компетентность педагогов в решении актуальных текущих и вновь возникающих задач педагогической практики.

С этой точки зрения можно определить практические рекомендации специалистам общеобразовательной организации, которые заинтересованы в создании системы внутрикорпоративного обучения. Это формулирование ключевых направлений содержания внутрикорпоративного обучения: приоритеты государственной политики в сфере образования, отраженные в том числе в федеральных проектах по развитию российской образовательной системы; научные психолого-педагогические знания и их прикладное значение для решения задач педагогической практики; успешный педагогический опыт инновационных общеобразовательных организаций и инициативных педагогов; методическое и технологическое обеспечение педагогической деятельности, в том числе представленное в виде цифровых образовательных ресурсов. Данные целевые направления можно отражать в локальных нормативных актах, создаваемых целевых программах внутрикорпоративного обучения педагогов, тематике организационно-методической работы, обучающих мероприятий.

Для обеспечения постоянного совершенствования содержания внутрикорпоративного обучения необходимо: предусмотреть возможности изучения педагогами научных психолого-педагогических знаний; осуществлять поиск успешного опыта педагогов и общеобразовательных организаций, включенных в региональную инновационную инфраструктуру; использовать возможности верифицированного информационно-образовательного контента в совершенствовании предметных и методических компетенций педагогов.

Итак, в данной статье была рассмотрена проблема систематизации содержания повышения квалификации педагогов, осуществляемого в рамках внутрикорпоративного обучения. Выявлена нацеленность данной деятельности на поддержку реализации целевых ориентиров государственной политики в сфере образования, перспективное развитие общеобразовательной организации, учет профессиональных затруднений и интересов педагогов. На основании анализа научной литературы определены особенности проектирования содержания внутрикорпоративного обучения педагогов. Сформулированы условия, которые обеспечивают совершенствование и непрерывное развитие содержания неформального повышения квалификации педагогов. Также были даны рекомендации специалистам общеобразовательной организации по определению направлений и условий совершенствования содержания внутрикорпоративного обучения. Данные результаты будут способствовать выстраиванию в общеобразовательной организации системы внутрикорпоративного обучения, обеспечивающей непрерывный профессиональный рост педагогов и перспективное развитие общеобразовательной организации.

Литература

1. Бермус, А. Г. К проблеме становления теории содержания непрерывного образования / А. Г. Бермус // Непрерывное образование: XXI век. – 2024. – № 2(46). – С. 12–28.
2. Шевченко, А. И. Содержание образования как объект педагогического проектирования и управления системой профессионального образования / А. И. Шевченко, Г. И. Шевченко // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2009. – № 5. – С. 20–26.
3. Фельдштейн, Д. И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования / Д. И. Фельдштейн // Научные исследования в образовании. – 2010. – № 12. – С. 3–13.
4. Ильясов, Д. Ф. Принципы разработки и реализации дополнительных профессиональных программ, основанных на применении цифровых технологий / Д. Ф. Ильясов, К. С. Буров, Е. А. Селиванова // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 2(145). – С. 41–51.
5. Кукуев, А. И. Андрагогика в изложении последователей Малколма Ш. Ноулза / А. И. Кукуев // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2008. – № 4–1. – С. 210–216.
6. Принципы отбора содержания повышения квалификации педагогов, обучающиеся которых показывают стабильно низкие образовательные результаты / Д. Ф. Ильясов, К. С. Буров, Н. У. Ярычев [и др.] // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2019. – № 3 (40). – С. 5–23.
7. Кузнецов, В. В. Корпоративное образование: содержание и сущность / В. В. Кузнецов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1, № 1 (35). – С. 51–60.
8. Татулов, Б. Э. Анализ сущности и содержания внутрифирменного обучения / Б. Э. Татулов // Транспортное дело России. – 2008. – № 2. – С. 18–22.
9. Долженко, Р. А. Система корпоративного обучения: содержание, место в системе образования и основные подходы к реализации в компании / Р. А. Долженко // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 3. – С. 6–14.
10. Барабас, А. А. Федеральные проекты в сфере образования как целевые ориентиры для проектирования содержания повышения квалификации педагогических работников Челябинской области / А. А. Барабас // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2024. – № 4(61). – С. 5–15.
11. Ильясов, Д. Ф. Активные методы популяризации научных психолого-педагогических знаний среди учителей общеобразовательных организаций / Д. Ф. Ильясов, Е. А. Селиванова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2022. – № 2 (51). – С. 5–18.
12. Валеев, Г. Х. Обобщение передового педагогического опыта с позиций системно-целостного подхода / Г. Х. Валеев // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 39–44.
13. Обобщение и распространение результативного опыта как способ развития педагогического мастерства учителя / Д. Ф. Ильясов, К. С. Буров, Е. А. Селиванова, А. А. Севрюкова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2024. – № 1(58). – С. 5–28.
14. Барабас, А. А. Результативный опыт деятельности региональных инновационных площадок в содержании дополнительного профессионального образования педагогических работников / А. А. Барабас // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2025. – Т. 17. – № 3. – С. 19–31.
15. Алфимов, Д. В. Цифровизация как современная стратегия развития системы повышения квалификации педагогов / Д. В. Алфимов // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 2. – С. 126–129.
16. Кулагин, Д. Ю. Внедрение ФГИС «Моя школа» в регионе: опыт, проблемы, решения / Д. Ю. Кулагин, Н. Н. Пустоваченко // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2024. – № 1 (21). – С. 22–43.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF DESIGNING THE CONTENT OF IN-CORPORATE TRAINING FOR TEACHERS IN GENERAL EDUCATION ORGANIZATIONS

Ilyasova O.A.

Chelyabinsk Institute for Education Development

This article addresses the problem of systematizing the content of continuing professional education for teachers, carried out without interruption from their professional activities. It is concluded that the content of informal professional development can be considered as an element of the internal corporate training system and a means of targeted influence on the professional development of teachers. Based on an analysis of scientific literature, the psychological and pedagogical features of designing the content of internal corporate training for teachers at a general education organization are identified and characterized. This result has theoretical significance for developing understanding of the content of continuous professional education for education specialists. The presented organizational and pedagogical conditions, which ensure the improvement and continuous development of the content of informal professional development for teachers, possess scientific novelty. The practical significance of the obtained results lies in the formulation of recommendations for specialists at a general education organization on determining the directions and conditions for improving the content of internal corporate training.

Keywords: general education teachers, in-house training, advanced training content, scientific psychological and pedagogical knowledge, innovative infrastructure in the education system, successful pedagogical practices, verified information and educational content.

References

1. Bermus, A.G. On the Problem of Formation of the Theory of the Content of Continuous Education / A.G. Bermus // Continuous Education: XXI Century. – 2024. – No. 2 (46). – P. 12–28.
2. Shevchenko, A.I. The Content of Education as an Object of Pedagogical Design and Management of the Professional Education System / A.I. Shevchenko, G.I. Shevchenko // Bulletin of the Stavropol State University. – 2009. – No. 5. – P. 20–26.
3. Feldshtein, D.I. The Relationship between Theory and Practice in the Formation of Psychological and Pedagogical Foundations for the Organization of Modern Education / D.I. Feldshtein // Scientific Research in Education. – 2010. – No. 12. – P. 3–13.
4. Ilyasov, D.F. Principles of Development and Implementation of Additional Professional Programs Based on the Application of Digital Technologies / D.F. Ilyasov, K.S. Burov, E.A. Selivanova // Kazan Pedagogical Journal. – 2021. – No. 2 (145). – Pp. 41–51.
5. Kukuev, A.I. Andragogy as presented by the followers of Malcolm S. Knowles / A.I. Kukuev // Psychology and Pedagogy: Methodology and Problems of Practical Application. – 2008. – No. 4–1. – Pp. 210–216.
6. Principles for Selecting the Content of Advanced Training for Teachers Whose Students Show Consistently Low Educational Results / D.F. Ilyasov, K.S. Burov, N.U. Yarychev [et al.] // Scientific Support for the System of Advanced Training of Personnel. – 2019. – No. 3 (40). – P. 5–23.
7. Kuznetsov, V.V. Corporate education: content and essence / V.V. Kuznetsov // Domestic and foreign pedagogy. – 2017. – Vol. 1, No. 1 (35). – P. 51–60.
8. Tatulov, B.E. Analysis of the essence and content of in-house training / B.E. Tatulov // Transport business of Russia. – 2008. – No. 2. – P. 18–22.
9. Dolzhenko, R.A. Corporate training system: content, place in the education system and main approaches to implementation in the company / R.A. Dolzhenko // Pedagogical education in Russia. – 2017. – No. 3. – P. 6–14.
10. Barabas, A.A. Federal projects in the field of education as target guidelines for designing the content of advanced training for teaching staff in the Chelyabinsk region / A.A. Barabas // Scientific support for the system of advanced training of personnel. – 2024. – No. 4 (61). – Pp. 5–15.
11. Ilyasov, D.F. Active methods of popularizing scientific psychological and pedagogical knowledge among teachers of general education organizations / D.F. Ilyasov, E.A. Selivanova // Scientific support for the system of advanced training of personnel. – 2022. – No. 2 (51). – Pp. 5–18.
12. Valeev, G. Kh. Generalization of advanced pedagogical experience from the standpoint of a systemic-holistic approach / G. Kh. Valeev // Pedagogy. – 2005. – No. 5. – Pp. 39–44.
13. Generalization and dissemination of effective experience as a way of developing teacher pedagogical skills / D.F. Ilyasov, K.S. Burov, E.A. Selivanova, A.A. Sevryukova // Scientific support for the system of advanced training of personnel. – 2024. – No. 1 (58). – Pp. 5–28.
14. Barabas, A.A. Effective experience of regional innovation platforms in the content of additional professional education of teaching staff / A.A. Barabas // Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical Sciences. – 2025. – Vol. 17. – No. 3. – Pp. 19–31.
15. Alfimov, D.V. Digitalization as a modern strategy for the development of the system of advanced training of teachers / D.V. Alfimov // Modern pedagogical education. – 2023. – No. 2. – P. 126–129.
16. Kulagin, D. Yu. Implementation of the Federal State Information System «My School» in the Region: Experience, Problems, Solutions / D. Yu. Kulagin, N.N. Pustovachenko // Scientific and Methodological Electronic Journal «Kaliningrad Herald of Education». – 2024. – No. 1 (21). – P. 22–43.

О возможности применения кластерного метода педагогического мониторинга в образовательном процессе

Катаев Константин Сергеевич,

аспирант кафедры педагогики и управления образованием,
Институт развития педагогического образования, ФГБОУ ВО
«Томский государственный педагогический университет»
E-mail: kataev_k@mail.ru

Статья посвящена обоснованию возможности применения адаптированной к условиям общеобразовательной школы компетентностной мультифакторной модели специалиста, разработанной ранее для анализа эффективности образовательного процесса в педагогических вузах.

Цель исследования – на основании получаемых после применения модели результатов разбиения учеников на психолого-компетентностные кластеры сформулировать конкретные рекомендации учителю при выборе методик проведения дополнительных занятий. Данная модель, анализируя методами кластерного анализа данные опроса обучающихся, разбитых для удобства на блоки влияющих факторов, позволяет не только построить групповые психологические и компетентностные портреты обучающихся, но и выявить латентные связи между полученными группами. Понимание индивидуальных особенностей ученика, попавшего в ту или иную группу, предоставляет возможность учителю эффективно использовать эти знания в образовательном процессе.

Конкретное исследование было осуществлено на базе лицея № 51 г. Томска с участием 103 обучающихся 8–9 классов. Полученные результаты демонстрируют закономерность между значениями по психологическим шкалам, уровнем сформированности компетенций и планами учеников на будущее, что позволяет говорить о перспективности применения предложенного метода в педагогическом процессе.

Ключевые слова: уровень сформированности компетенций, мониторинг образовательного процесса, групповой психологический портрет.

Введение

Современные педагогические исследования показали необходимость оценивать прогресс учеников не только по уровню отметок, но и по эффективности методических подходов и приемов, используемых в образовательном процессе. Для этого, в частности, применяются тесты PISA, оценивающие уровни функциональной грамотности, которые принимаются за важный индикатор прогресса образованности учеников.

Функциональная грамотность и развитие компетенций у школьников тесно связаны и взаимозависимы. Понятие функциональной грамотности формулируется у разных авторов по-разному. В ФГОС основного общего образования актуализируется понятие функциональной грамотности, которое интерпретируется как способность индивида применять набор предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности для решения образовательных и повседневных проблематичных ситуаций.

На уровне общего образования в нормативном плане рассматривается формирование у обучающихся ключевых компетенций, которые позволяют личности овладеть профессиональными умениями и навыками, пройти путь профессионализации и быть адаптивным в меняющихся социальных условиях. [1]

Следует заметить, что, рассматривая обучение в общеобразовательном учреждении как подготовку к будущей взрослой жизни, надо понимать, что подготовка к выбору профессии у школьников начинается не в 15–16 лет, а намного раньше. Такой подготовкой можно считать профессионально-ориентированное общение в семье, появление профессиональных склонностей и интересов, формирование профессиональных намерений. [2]

Рассматривая развитие функциональной грамотности, авторы подразумевают повышение уровней компетенций школьника, а также развитие его личностных факторов, в частности, черт его психологического портрета, который неизбежно влияет на прогресс учащегося. Здесь необходимо понимать, что речь не может идти о полном наборе компетенций учащегося, а только о ключевых компетенциях. Такими являются: компетентность мышления, компетентность взаимодействия с другими, компетентность взаимодействия с собой, а также информационная компетентность и базовые современные знания и умения. [3]

Взаимозависимость функциональной грамотности и уровней сформированности компетенций, а также психологических особенностей обучающихся ясно указывает на необходимость системного подхода к области образования.

Точно составленный психологический портрет позволяет правильно оценить компетенции каждого ученика. Учитывая, что в классе могут быть дети с разными способностями и стилями обучения, учитель, понимающий, как именно каждый ученик усваивает информацию, может адаптировать свои методы и подходы. Это обеспечивает более индивидуальный подход к каждому ученику, что, в свою очередь, способствует более глубокому и эффективному обучению.

Ключевую роль в процессе обучения играет мотивация. Понимание того, что влияет на мотивацию учащихся (личные интересы, стремления, или внешние факторы), помогает педагогам корректировать методики, разрабатывать задания и проекты, которые будут не только интересны, но и актуальны для детей. [4]

Известно, что, семейные отношения и социальное окружение оказывают значительное влияние на формирование личности ученика. Учитель, знающий, в какой среде растет его ученик, может лучше понять некоторые аспекты его поведения и учебной деятельности. Например, если ученик сталкивается с трудностями в общении со сверстниками или испытывает давление со стороны родителей, или наоборот не подвержен родительскому влиянию, то это неизбежно отражается на его успеваемости и мотивации. [5]

Для построения психологического портрета ученика можно использовать такие методы как: психологическое тестирование, наблюдение, самоотчеты, интервью, контекстуальный подход, оценка эмоционального и социального интеллекта.

Очевидно, что создание психологического портрета школьника требует комплексного подхода, учитывающего различные аспекты личности и поведения учащегося. Если же говорить о групповом

психологическом портрете, то это поможет преподавателю не только лучше понять индивидуальные особенности ученика, активно использовать правильные методики, и эффективно поддерживать его в процессе обучения и развития.

В различных комбинациях при оценке функциональной грамотности либо УСК (уровней сформированности компетенций) отмеченные факторы рассматривались в разных работах [6–8]. Наиболее полный и всесторонний анализ, на наш взгляд, проведен в работе Матюшкиной М.Д., Белоусова К.Ю. [9]. Исследователи, разбив факторы на блоки, рассмотрели разнообразные связи между уровнями функциональной грамотности и личностными факторами различной природы: нравственно-ценностной, мотивационной, социо-демографической, психологической, используя методы корреляционного и факторного анализа для выявления связей между уровнем функциональной грамотности и личностными факторами. Материалом для исследования послужила районированная выборка числом более 1600 человек (выпускники школ г. Санкт-Петербурга). В результате был выявлен значительный вклад в формирование функциональной грамотности таковых факторов как:

- интерес к учебе – мотивационный фактор,
- профессионализм учителя – внешний фактор
- опыт, полученный в жизни.
- социокультурные фактора.

Анализ литературы за последние два десятилетия позволяет выделить две тенденции в педагогических исследованиях. Первая тенденция отражает стремление к проведению системных исследований, вторая – к использованию при обработке данных современных математических методов, включая методы искусственного интеллекта.

Проведение подобных исследований требует перехода от качественных измерений к количественным, поэтому актуальными являются методики, позволяющие измерять, и на основе этого измерения связывать между собой, находить взаимные влияния психологических и иных основных факторов, влияющих на образовательный процесс.

Целью данной работы является оценка возможности применения и эффективности компетентностной модели специалиста, разработанной ранее для студентов ТГПУ в условиях общеобразовательной школы.

Материал и методы исследования

Используемый в данной работе кластерный метод применяется в ТГПУ с 2008 года (а в режиме мониторинга с 2020 г.) и базируется на компетентностной модели специалиста [10]. Данная модель учитывает тот факт, что *уровень сформированности компетенций (УСК)* является результатом совместного действия процесса обучения, внешней среды и, конечно, природных (психофизиологических и интеллектуальных) данных человека [11].

В рамках данной модели определяются главные влияющие факторы, в частности психологические и личностные, а также способ измерения численного значения каждого фактора. Влияющие факторы, для удобства, разбиваются на блоки. Это позволяет в зависимости от задачи добавлять блоки с новыми факторами или убирать ненужные. Блочная структура факторов также дает возможность отслеживать степень влияния конкретного блока или отдельного фактора на УСК. Модель оперирует данными – индикаторами, полученными в результате проведения опроса респондентов. Индикаторы – это ответы в порядковой шкале на вопросы, сформулированные таким образом, чтобы они давали вклад в разные обобщенные компетенции. Значения психологических факторов определяются согласно методике, изложенной в [12], а УСК рассчитываются при помощи индикаторного метода оценивания компетенций [13]. При обработке данных, наряду с обычными методами, применяются методы факторного и кластерного анализов, что позволяет разбивать все множество респондентов на группы с близкими характеристиками по каждому блоку.

На взгляд авторов, опыт использования данной модели в качестве мониторинговой системы УСК в ТГПУ позволяет говорить об ее эффективности; полученные результаты понятны, разумны и хорошо интерпретируемы. Подробное описание модели приведено в [14].

Представляет большой интерес применить адаптированный вариант данного подхода в школе, поскольку при условиях регулярного мониторинга метод позволяет не только получать в динамике многогранные личностные портреты обучающихся, но и формулировать рекомендации педагогу по работе с учениками, а также ориентировать учащихся в сфере их будущей профессии. Педагог получает возможность взаимодействовать с учеником не только как с личностью, но и как с представителем группы, со своими характеристиками, что помогает корректировать методики работы. Надо заметить, что в упрощенном варианте подобное исследование проводилось в 2022–

2023 году, и результаты легли в основу понимания, что метод работает и на школьниках.

Модель специалиста была, естественно, адаптирована с учетом возраста респондентов и отличия целей образовательного процесса в вузе и школе. Педагогическое измерение осуществлялось в форме анкетирования; обработка результатов проводилась обычными методами и методами многомерной статистики.

Результаты исследования и их обсуждение

Ниже приводятся некоторые результаты исследования, проведенного описанным выше методом, с учениками 8–9 классов лицея № 51 г. Томска в 2023–2024 годах.

Был проведен опрос учеников 8-х и 9-х классов. Размер выборки составил 103 человека. Методом сбора данных в данной модели является письменное анкетирование. Был составлен опросник, содержащий факторы, как из пространства личностных факторов, так и из пространства решений.

Для определения значений УСК и показателей уровней психологических шкал (УПШ) использовался набор из 25 вопросов-индикаторов, которые были отобраны методом экспертной оценки. Пять вариантов ответа, сформулированные в словесной форме, от «абсолютно согласен» до «абсолютно несогласен», при дальнейшей обработке отображались в числах от 4 до 0 в порядковой шкале и использовались при расчете УСК и УПШ.

Были выбраны следующие обобщенные (блочные) компетенции: системная, коммуникативная, информационная и прикладная.

В результате кластеризации были получены классы, отдельно по блоку компетенций и по блоку психологических факторов. По блоку компетенций выделилось 7 классов, а по психологическому блоку – 9 классов. Многомерность пространств признаков анализируемых блоков не позволяет представить результаты в виде простых линейных графиков, но дает возможность отображать полученные закономерности с помощью других средств. Так, на рисунках 1–3 приведены в качестве примера один из вариантов визуализации полученных результатов.

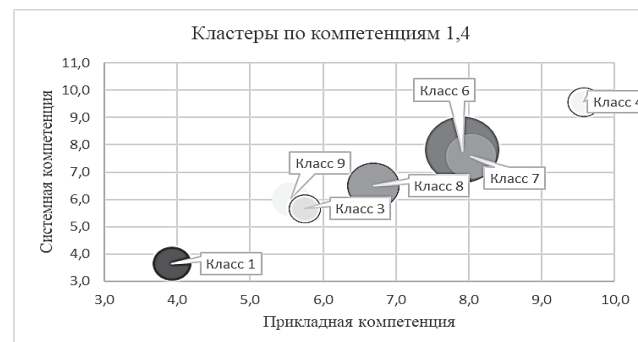


Рис. 1. Визуализация классов по блоку компетенций. Проекция на плоскость прикладной и системной компетенций

Рис. 1 показывает проекцию на плоскость прикладной и системной компетенций разбиения всех респондентов на классы по блоку компетенций. По оси x отложены значения прикладной компетенции, а по оси y – значения системной компетенции. Размер сферы на графике отражает количество человек в классе. Хорошо видно, что с ростом среднеклассовых значений прикладной компетенции возрастают и средние значения системной компетенции.

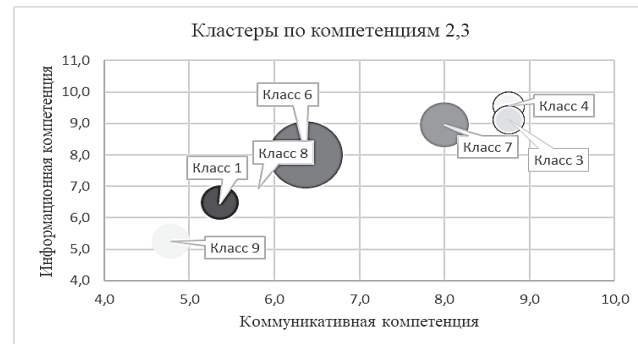


Рис. 2. Визуализация классов по блоку компетенций. Проекция на плоскость коммуникативной и информационной компетенций

На рис. 2 приведены те же классы, но для пары рефлексивной и коммуникативной компетенции. Здесь тенденции те же, но зави-

симость имеет более сложный характер – выделяется класс номер 9 с очень низкими значениями компетенций. Кроме этого, из рис. 2 следует, что наиболее крупные классы № 6 и № 7, которые почти совпадают по осям системных и прикладных компетенций (см. рис. 1), достаточно далеки по коммуникативной компетенции.

Приведем несколько примеров описания полученных классов.



Рис. 3. Визуализация класса №1 по УСК

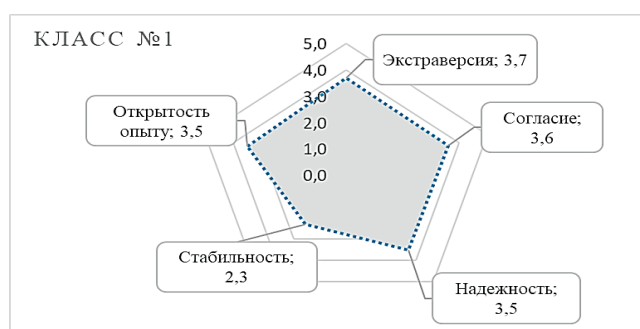


Рис. 4. Визуализация класса №1 по УПШ

Такого рода визуализация позволяет проводить более детальный анализ, осмысление полученных результатов и выработки рекомендаций для педагога. Например, класс номер 1 состоит из 9 человек (9% от выборки), у него самые низкие показатели УСК. (рис. 3) При этом, посмотрев на состав кластера, и их объективные оценки, можно смело сказать, что больше половины недооценивает себя. И это хорошо коррелирует с самым невысоким уровнем эмоциональной стабильности. (рис. 4) Для работы с данными учениками можно предложить индивидуальные проекты, под контролем учителя. Успешная реализация такого проекта поднимает самооценку ученика.



Рис. 5. Визуализация класса №8 по УСК

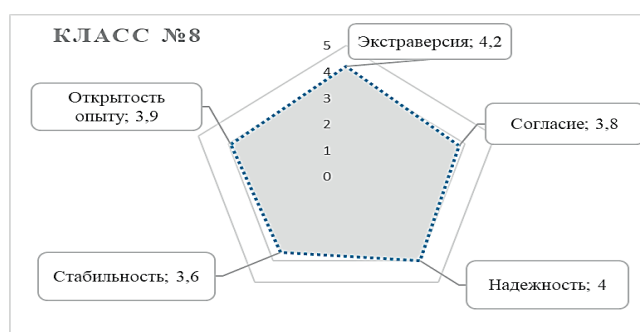


Рис. 6. Визуализация класса №8 по УПШ

Класс номер 8, содержащий 15% от всей выборки – интересен обрательной ситуацией. Изучая объективные оценки учащихся из этой группы, можно сказать, что почти две трети из них явно завышает свои

уровни компетенций, что объясняется высокими уровнями психологических шкал. (рис. 5) В то же самое время, оставшаяся треть вполне соответствует среднему уровню компетенций и психологических шкал для этого класса. (рис. 6) Можно предположить, что у части учащихся их завышенная самооценка является защитной реакцией.

Метод, группирующий учащихся в классы (кластеры) с близкими личностными характеристиками, позволяет представить учащегося, как среднего представителя класса. Данный метод помогает педагогу корректировать свою работу с учащимися, или получить представление о новых учащихся. Результаты данного исследования являются базой знаний, опираясь на которую можно в режиме мониторинга отслеживать динамику УСК и УПШ, а также продолжать исследования с другими учениками.

Выводы и перспективы дальнейших исследований

Анализ полученных данных при использовании метода кластерного анализа позволил выделить группы учеников с близкими значениями компетенций, личностными характеристиками, и схожими планами на будущее. В частности, подтверждена закономерность между значениями по психологическим шкалам, уровнем сформированности компетенций и планами учеников на будущее обучение.

Применение данного метода в средней школе позволяет:

1. Ориентировать учеников в их выборе экзамена и будущей образовательной траектории.
2. Применять разные методики к разным группам учеников не точно – индивидуально, а исходя из их принадлежности тому или иному кластеру. При выборе групповых заданий имеет смысл ориентироваться на показатели кластера.
3. Выбор вида проектной и внеклассовой деятельности может зависеть, исходя из слабых мест этой группы.
4. При знакомстве с новым классом педагог может, используя данный метод, примерно понимать, на какие кластеры разбивается данный класс/параллель, и корректировать свои профессиональные приемы в работе, как классной, так и внеурочной.

Полученные результаты позволяют говорить о перспективности применения предложенного метода в работе педагога в целях повышения качества образования.

В работе с полученными групповыми портретами – кластерами у педагога появляется возможность:

- Корректировать проектную деятельность, т.к. организация групповых проектов или заданий позволяет увидеть, как ученики работают в команде, распределяют роли и справляются с конфликтами. Данная деятельность лучше работает, при условии понимания как именно формируются группы.
- Более осмысленно анализировать результаты, поскольку исследование успеваемости и активности отдельных групп может помочь выявить, как применяемые методики, и коллективная работа влияет на общие результаты.
- Развивать командную работу, т.к. при понимании динамики группы можно организовать эффективное сотрудничество и совместную работу, что особенно важно для выполнения проектных заданий и участия в конкурсах.

Литература

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С.34–42.
2. Э. Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова. Профориентология. Теория и практика: Учебное пособие для высшей школы. – Москва: Академический Проект/Фонд «Мир», 2015. – 192 с.
3. Ермаков Д. С. «Гибкие» навыки в школьном образовании // Народное образование. 2020. № 5 С. 165–172.
4. Савенков, А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей / А.И. Савенков. – Москва: ООО «Национальный книжный центр», 2015. – 128 с.
5. Данилова Е.Е. Мотивационный портрет современных выпускников девятых классов // Психологические проблемы смысла жизни и акме. 2020. № XXV. С.105–109.
6. Андреева О. С., Селиванова О.А., Васильева И.В. Комплексная диагностика компонентов исследовательской компетенции у студентов педагогических направлений подготовки // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 1. С. 37–58.
7. Головина И. В., Халадов Х.-А. С., Медведева Т.Ю., Папуткова Г.А., Милехин А.В. Модель промежуточной оценки профессиональных компетенций будущих педагогов // Образование и наука. 2024. Т. 26, № 4. С. 46–67

8. Богульская Н. А., Кучеров М.М. Автоматизированное тестирование как способ оценивания уровня сформированности компетенций студентов на основе исследования действием // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. № 2 (48).

9. Матюшкина М.Д., Белоусов К.Ю. Влияние социально-демографического и внутришкольного контекста на функциональную грамотность и ценностные ориентации выпускников школ //Проблемы современного образования. 2018 № 5 С. 99–113.

10. Алексеева Е.О., Катаев С.Г. Компетентностная модель выпускника физической специальности педагогического вуза. //Вестник Томского государственного педагогического университета. 2014. № 11 (152). С. 178–181.

11. Беляева Е. О., Катаев С.Г., да Силва Перон Т., Константинова Е.В. Количественное оценивание уровня сформированности компетенций и модель специалиста. //Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review 2018. 4 (22), С. 110–122. DOI: 10.23951/2307-6127-2018-4-110-122

12. Сергеева А. С., Кириллов Б.А., Джумагулова А.Ф. Перевод и адаптация краткого пятифакторного опросника личности (TIPI-RU): оценка конвергентной валидности, внутренней согласованности и тест-ретестовой надежности //Экспериментальная психология. 2016. Т. 9. № 3. С. 138–154. Doi:10.17759/ exppsy.2016090311

13. Катаев С.Г., Лобода Ю.О., Хомякова Е.А. Индикаторный метод оценивания компетенций. Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. 11 (89). С. 70–73.

14. Катаев К.С., Катаев С.Г., Каменская И.В. О принципах построения модели специалиста – выпускника педагогического вуза. //Образование и наука. 2023. № 3. Т. 25. С. 35–66.

THE POSSIBILITY OF APPLYING THE CLUSTER METHOD OF PEDAGOGICAL MONITORING IN THE EDUCATIVE PROCESS

Kataev K.S.

Tomsk State Pedagogical University

The article is devoted to the possibility of applying the competence multifactor model of a specialist adapted to the conditions of high school, previously developed to analyze the efficiency of the educational process in pedagogical universities.

The purpose of the study is to formulate specific recommendations to the teacher in choosing the methodology of additional classes or other forms of extracurricular activities on the basis of the results of dividing students into psychological and competence clusters obtained after applying the model. This model, analyzing by methods of cluster analysis the survey data of students, divided for convenience into blocks of influencing factors, allows not only to build group psychological and competence portraits of students, but also to

identify latent links between the obtained groups. Understanding the individual characteristics of a student who has been placed in one or another group provides an opportunity for the teacher to apply this knowledge effectively in the educational process.

The specific study was carried out on the basis of the lyceum № 51 of Tomsk with the participation of 103 students of 8–9 grades. The obtained results demonstrate the regularity between the values on psychological scales, the level of competence formation and students' plans for the future, which allows us to talk about the promising application of the proposed method in the pedagogical process.

Keywords: level of competence development, monitoring of the educational progress, group psychological profile.

References

1. Zimnyaya, I.A. Key Competencies – A New Paradigm for Educational Outcomes. [Higher Education Today], No. 5, 2003, Pp. 34–42.
2. Zeer, E. F., et al. Career Guidance Studies. Theory and Practice: A Textbook for Higher Education. Akademicheskii Proekt; Fond "Mir", 2015.
3. Ermakov, D. S. "Soft" Skills in School Education. National Education, No. 5, 2020, Pp. 165–172.
4. Savenkov, A.I. Developing Emotional Intelligence and Social Competence in Children]. Natsional'nyi knizhnyi tsentr, 2015.
5. Danilova, E.E. Motivational Profile of Modern Ninth-Grade Graduates. Psychological Problems of the Meaning of Life and Acme, No. XXV, 2020, Pp. 105–109.
6. Andreeva, O. S., et al. Comprehensive Diagnostics of Research Competence Components in Students of Teacher Training Programs. The Education and Science Journal, Vol. 21, No. 1, 2019, Pp. 37–58.
7. Golovina, I. V., et al. A Model for the Interim Assessment of Future Teachers' Professional Competencies]. The Education and Science Journal, Vol. 26, No. 4, 2024, Pp. 46–67.
8. Bogulskaya, N. A., and Kucherov M.M. Automated Testing as a Method for Assessing the Level of Student Competency Development Based on Action Research. Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University Bulletin, No. 2 (48), 2019, Pp. 48–59. *Krasnoyarsk State Pedagogical University*.
9. Matyushkina, M. D., and Belousov K. Yu. The Impact of Socio-Demographic and In-School Context on the Functional Literacy and Value Orientations of School Graduates. Problems of Modern Education, No. 5, 2018, Pp. 99–113.
10. Alekseeva E. O., Kataev S.G. Competence-based model of a pedagogical university graduate of physics speciality. Tomsk State Pedagogical University Bulletin. 2014; 11 (152): 178–181.
11. Belyaeva E. O., Kataev S.G., da Silva T., Konstantinova E. Quantitative estimation of competences level formation and expert's model. Pedagogical Review. 2018; 4 (22):110–122. DOI: 10.23951/2307-6127-2018-4-110-122
12. Sergeeva, A. S., Kirillov, B. A., & Dzhumagulova, A. F. (2016). Translation and adaptation of the short five-factor personality inventory (TIPI-RU): Assessment of convergent validity, internal consistency and test-retest reliability. Experimental Psychology, no.9(48), 138–154.
13. Kataev S. G., Loboda Yu. O., Homyakova E.A. The indicator method of value competence. Tomsk State Pedagogical University Bulletin. 2009; 11 (89): 70–73.
14. Kataev K. S., Kataev S.G., Kamenskaya I.V. On the principles of building a model of a specialist – a graduate of a pedagogical university. The Education and Science Journal. 2023; 25 (3): 33–66.

Применение контекстного обучения в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов в колледже

Ковалева Татьяна Викторовна,

магистрант, кафедра педагогического и психолого-педагогического образования, Сочинский государственный университет

E-mail: kova-tat@yandex.ru

Садилова Оксана Павловна,

научный руководитель, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического и психолого-педагогического образования, Сочинский государственный университет

E-mail: sadilova.op@yandex.ru

Цель работы – описать и апробировать применение контекстного обучения к формированию профессиональных компетенций будущих педагогов в колледже. Задачи исследования: уточнить понятие профессиональной компетенции будущего педагога; обосновать необходимость ее формирования; представить методику применения контекстного обучения к формированию профессиональных компетенций будущих педагогов; описать результаты опытно-экспериментальной работы контекстного обучения к формированию профессиональных компетенций будущих педагогов.

Методы исследования: анализ и обобщение научной литературы, программных документов сферы образования, проектирование контекстного обучения к формированию профессиональных компетенций будущих педагогов, опытно-экспериментальная работа по применению контекстного обучения к формированию профессиональных компетенций будущих педагогов, анкетирование.

В результате исследования уточнено понятие профессиональной компетенции будущего педагога как формирование педагога-профессионала, проявляющего ответственность, мобильность, гибкость, а также демонстрирующего умения по позитивному разрешению сложных педагогических ситуаций в условиях неопределенности, выражающего стремления к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию в учительской профессии, творческое отношение к своей деятельности.

Определены формы деятельности, являющиеся базисом для реализации технологий контекстного обучения:

- учебная (лекции и семинары);
- квази- профессиональная – воссоздание проблемных педагогических ситуаций (деловые ролевые игры, специализированные семинары);
- учебно-профессиональная (НИРС, производственные практики, проектная деятельность).

Предложена модель контекстного обучения, в рамках которой могут быть реализованы следующие формы работы:

бинарная лекция «Мой имидж педагога»; деловая игра «Это наш класс», воссоздающая реальные школьные ситуации и встреч с лучшими учителями начальной школы города; конкурс педагогического мастерства по применению инновационных методов обучения и современных технологий в начальной школе; мастер-класс по направлению НИР «Я-исследователь»; дискуссии; круглые столы.

Представлены результаты опытно-экспериментальной работы, продемонстрировавшей, что использование контекстного обучения способствует эффективному формированию профессиональных компетенций будущих педагогов. Значимость исследования: реализация потенциалов контекстного обучения в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, компетентностный подход, будущие педагоги, контекстное обучение, технологии контекстного обучения, учебная деятельность, квази-профессиональная деятельность, учебно-профессиональная деятельность

В настоящее время перед российской системой среднего профессионального образования остро стоит проблема подготовки специалистов среднего звена, имеющих необходимые профессиональные компетенции для эффективного осуществления своей деятельности. Особенно это актуально для будущих педагогов, так как на них возложена государством большая ответственность за обучение, воспитание, формирование личности подрастающего поколения. От того, насколько учитель владеет профессиональными знаниями, умениями, навыками и способен их свободно применять в практической деятельности, зависит качество процесса образования в целом. Получение качественного разностороннего образования является одной из главенствующих ценностей граждан нашей страны, что отобразено в стратегических документах РФ [3]. Также на государственном уровне поставлены задачи, осуществление которых требует от педагогов достижения высоких результатов в своей области профессиональной деятельности [2, 5].

Компетентностная модель современного образования в системе СПО подразумевает формирование готовности у будущих педагогов к проявлению таких важных качеств специалиста, как ответственность, мобильность, гибкость, а также умений по позитивному разрешению сложных педагогических ситуаций в условиях неопределенности [4], стремления к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию в учительской профессии, творческому отношению к своей деятельности.

Исследование формирования профессиональных компетенций будущих педагогов в последние десятилетия стало ведущей проблемой для научного педагогического сообщества. Все они указывают на недостаточную разработанность эффективных методов по их формированию.

В связи с этим существует необходимость поиска и апробации новых подходов к формированию профессиональных компетенций будущих педагогов в колледже и большим потенциалом в разрешении данной проблемы обладает контекстное обучение.

По мнению ученого А.А. Вербицкого, контекстным называется такое обучение, в котором с помощью различных дидактических форм, методов и средств моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности [1].

Контекстное обучение в рамках компетентностного подхода позволяет студентам усваивать знания и последовательно формировать умения и навыки в практической деятельности, напрямую связанные с их будущей профессией педагога, что обеспечивает непрерывный систематический процесс погружения в профессиональную педагогическую сферу.

Технологии контекстного обучения базируются на следующих формах деятельности:

- учебной (лекции и семинары);
- квази- профессиональной – воссоздание проблемных педагогических ситуаций (деловые ролевые игры, специализированные семинары);
- учебно-профессиональная (НИРС, производственные практики, проектная деятельность) [6].

При помощи механизмов самореализации и самопрограммирования будущие педагоги в колледже непосредственно через учебную, квази-профессиональную и учебно-профессиональную деятельность вырабатывают профессиональные аксиологические установки и овладевают базовыми компетенциями, что в результате способствует созданию прочного фундамента для формирования педагогического мировоззрения.

Для выявления эффективности применения контекстного обучения в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов был проведен научно-исследовательский эксперимент на базе Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения Краснодарского края «Сочинский колледж поликультурного образования» в группах студентов, обучающихся по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах». В исследовании приняли участие 50 студентов, которые были поделены на две группы: экспериментальную, включающую в себя 25 человек, и контрольную, состоявшую также из 25 человек.

Констатирующий этап подразумевал выявление исходного уровня сформированности профессиональных компетенций студентов

колледжа по диагностированию текущих показателей когнитивного, деятельностного и мотивационно-ценностного компонентов профессиональной компетенции. Диагностическая работа осуществлялась на основе следующих модифицированных методик: «Изучение мотивации обучения будущих педагогов в колледже» Т.И. Ильиной, «Мотивация профессиональной деятельности» К.Замфира и А.Рева, «Шкала готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности» С.Ю. Степановой, «Применение педтехнологий в начальной школе», «Педагогические ситуации» Р.С. Немова. Также был проведен анализ отчетной документации студентов по учебной производственной практике, проходившей в общеобразовательных учреждениях г. Сочи.

Полученные объединенные данные на констатирующем этапе позволили сделать выводы о том, что у будущих педагогов в колледже преобладают средний (50% студентов) и низкий уровни (40% студентов) сформированности профессиональных компетенций как в экспериментальной, так и в контрольной группах, что выражается в недостаточности профессиональных знаний, неумении применять педагогические технологии, неустойчивости в овладении технологическими, коммуникативными, организационными умениями. Лишь 10% студентов смогло продемонстрировать высокий уровень. Все это потребовало создание модели и апробации педагогических условий, направленных на повышение эффективности формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов в колледже.

Трехступенчатая модель реализации контекстного обучения в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов в рамках профильных дисциплин была разделена на следующие этапы:

– первый этап был направлен на актуализацию личностного смысла изучаемой профильной дисциплины.

Будущие педагоги в учебной деятельности осуществляли целеполагание, планирование и анализ своего обучения по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах».

Так, на занятиях по педагогике были проведены дискуссии о смысле и роли данной дисциплины в профессиональном становлении студентов и овладении педагогическим мастерством. Будущие учителя приняли активное участие в бинарной лекции «Мой имидж педагога», а также в деловой игре «Это наш класс», воссоздающей реальные школьные ситуации и встрече с лучшими учителями начальной школы города. В качестве рефлексии и самоанализа собственной деятельности студентами были написаны эссе «Моя профессия-учитель».

– второй основной этап подразумевал ценностно-смысловое освоение содержания обучения в контексте профессиональной деятельности через разрешение проблемных ситуаций. Были реализованы лекционные и практические занятия с применением технологии контекстного обучения, включая конкурс педагогического мастерства на выявление умений применять инновационные методы обучения и современные технологии, проведенного в рамках дисциплины «Методика преподавания математики в начальной школе».

– на третьем этапе осуществлялась личностная самореализация будущих педагогов в колледже в процессе самообразовательной деятельности на основе научно-исследовательской работы. В рамках НИР будущим педагогам было предложено участие в дискуссиях и круглых столах и мастер-классах «Я-исследователь», направленных на формирование исследовательских компетенций. Студентами были определены темы актуальных педагогических проблем, начата работа над научными проектами, исследовательскими блогами в сети Интернет и статьями. Также на студенческом совете будущих учителей начальных классов было принято решение о создании клуба молодых ученых, в рамках которого студенты смогли бы сделать свои первые шаги в науке, посредством получения новых знаний в области методологии научных исследований и организации самостоятельной научной деятельности для осуществления теоретических и прикладных исследований по педагогике начальной школы.

Стоит отметить, что будущие ученые выступили с инициативой о помощи учителям начальных классов школ города в организации и проведении диагностических процедур, которые включали в себя анкетирование и тестирование младших школьников по выявлению эффективности проводимой учебной и внеучебной работы в общеобразовательном учреждении.

Таким образом, ведущими формами работы на всех трех этапах реализации контекстного обучения по формированию профессиональных компетенций будущих педагогов в колледже были интерактивные занятия с применением компетентностного, деятельностного, системного, аксиологического, полисубъектного подходов.

На заключительном контрольном этапе исследования было проведено повторное диагностирование с целью определения эффективности реализации педагогических условий по формированию профессиональных компетенций будущих педагогов в колледже с применением

контекстного обучения. Диагностическая работа осуществлялась при использовании методик констатирующего этапа. Обучение студентов контрольной группы происходило без внесения корректив в учебный процесс.

Обобщив данные констатирующего и контрольного этапа эксперимента, можно сделать выводы о том, что у будущих педагогов экспериментальной группы преобладает высокий и средний уровень сформированности профессиональной компетенции. Студенты высокого и среднего уровня демонстрируют повышение мотивации в овладении профессиональными компетенциями, видят себя в будущей профессии учителя начальных классов, активно интересуются эффективными формами работы с применением инновационных образовательных технологий, выражают точное понимание применяемых ими форм и методов работы и успешно используют приобретенные знания, умения и навыки в своей практической деятельности.

Так, высокий уровень был зафиксирован у 45% студентов экспериментальной группы и 40% студентов контрольной группы.

Средний уровень сформированности профессиональных компетенций констатируется у 45% студентов в экспериментальной группе и 40% студентов в контрольной группе. Средние показатели в экспериментальной группе возросли за счет сокращения числа обучающихся, имеющих низкие показатели. Низкий уровень развития профессиональной компетенции будущих педагогов уменьшился в четыре раза до 10%. В контрольной группе низкие показатели сократились всего на 5%.

Выявленная закономерность позволила сделать основные выводы о том, что положительная динамика в сформированности профессиональной компетенции появилась благодаря реализации в учебном процессе подготовки будущих педагогов начальной школы взаимосвязанного комплекса педагогических условий с применением контекстного обучения.

По результатам проведенной исследовательской работы сделаны следующие выводы: актуальной целью подготовки специалистов в системе СПО должно стать формирование педагога-профессионала, проявляющего ответственность, мобильность, гибкость, а также демонстрирующего умения по позитивному разрешению сложных педагогических ситуаций в условиях неопределенности, выражающего стремления к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию в учительской профессии, творческое отношение к своей деятельности.

Большим потенциалом в формировании профессиональных компетенций будущего педагога в колледже обладает контекстное обучение, которое позволяет студентам усваивать знания и последовательно формировать умения и навыки в практической деятельности, напрямую связанные с их будущей профессией педагога, что обеспечивает непрерывный систематический процесс погружения в профессиональную педагогическую сферу.

Литература

1. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
2. Приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 07.12.2018 № 3 Паспорт федерального проекта «Учитель будущего» [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/63511c-c242113166fc5465ded1b62ad59fed9f9/ (дата обращения: 01.12.2025).
3. «Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/41d457592e04b76338b7.pdf> (дата обращения: 01.12.2025).
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2.
5. Цели национального проекта РФ «Образование» [Электронный ресурс]. URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie> (дата обращения: 01.12.2025).
6. Яковлева И. Г., Яковлев С.А. Лекция как форма контекстного обучения в среднем профессиональном образовании [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lektsiya-kak-forma-kontekstnogo-obucheniya-v-srednem-professionalnom-obrazovanii/viewer> (дата обращения: 03.12.2025).

APPLICATION OF CONTEXT-BASED LEARNING IN DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS IN COLLEGE

Kovaleva T.V., Sadilova O.P.
Sochi State University

The aim of this study is to describe and test the application of contextbased learning for developing professional competencies of future teachers in college.

The research objectives are: to clarify the concept of a future teacher's professional competency; to substantiate the necessity of its development; to present a methodology for applying contextbased learning to develop future teachers' professional competencies; to describe the results of experimental work on using contextbased learning to foster future teachers' professional competencies.

Research methods include: analysis and synthesis of scientific literature and educational policy documents; design of contextbased learning approaches for developing future teachers' professional competencies; experimental work on implementing contextbased learning to build future teachers' professional competencies; surveying.

The study clarifies the concept of a future teacher's professional competency as the formation of a professional educator who demonstrates: responsibility, mobility, and flexibility; the ability to positively resolve complex pedagogical situations under conditions of uncertainty; a commitment to continuous selfdevelopment and selfimprovement in the teaching profession; a creative approach to their work.

The study identifies the following activity types as the foundation for implementing contextbased learning technologies:

- educational activities (lectures and seminars);
- quasiprofessional activities – recreation of problematic pedagogical situations (business roleplaying games, specialized seminars);
- educationalprofessional activities (student research work, internships, projectbased activities).

A contextbased learning model is proposed, which includes the following forms of work:

- binary lecture »My Teacher's Image«; business game »This Is Our Class«, recreating real school situations and meetings with the best primary school teachers in the city; pedagogical excellence competition on applying innovative teaching methods and modern technologies in primary school; master class in the area of student research »I Am a Researcher«; discussions; round tables.

The results of the experimental work demonstrate that the use of contextbased learning effectively fosters the development of future teachers' professional competencies.

Research significance: the study reveals the potential of contextbased learning in developing future teachers' professional competencies.

Keywords: professional competency, competencybased approach, future teachers, contextbased learning, contextbased learning technologies, educational activity, quasiprofessional activity, educationalprofessional activity.

References

1. Verbitsky A.A. CompetencyBased Approach and the Theory of Contextual Learning. Moscow, Research Center for Problems of Quality in Specialist Training, 2004, 84 p. (in Russian).
2. Appendix to the Protocol of the Project Committee Meeting on the National Project "Education" dated December 7, 2018, No. 3: Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_319308/63511cc242113166fc5465ded1b62ad59feed9f9/ (accessed: December 1, 2025) (in Russian).
3. Forecast of LongTerm SocioEconomic Development of the Russian Federation until 2030. Available at: <http://static.government.ru/media/files/41d457592e04b76338b7.pdf> (accessed: December 1, 2025) (in Russian).
4. Khutorskoy A. V. [Key Competencies as a Component of the PersonCentered Education Paradigm]. Narodnoye obrazovanie People's Education, 2003, No. 2 (in Russian).
5. Goals of the National Project "Education" of the Russian Federation. Available at: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie> (accessed: December 1, 2025) (in Russian).
6. Yakovleva I. G., Yakovlev S.A. Lecture as a Form of Contextual Learning in Secondary Vocational Education. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/lektsiya-kak-forma-kontekstnogo-obucheniya-v-srednem-professionalnom-obrazovanii/viewer> (accessed: December 3, 2025) (in Russian).

Содержание организационно-управленческой подготовки обучающихся в условиях дополнительного профессионального образования

Кропачева Ольга Владимировна,
аспирант, ЧОУ ВО «Вятский социально-экономический институт»
E-mail: olgkislicyna@yandex.ru

В статье актуализируется проблема организационно-управленческой подготовки обучающихся в условиях дополнительного профессионального образования как важнейшего направления реализации поставленных государством стратегических ориентиров, необходимой составляющей профессиональной подготовки. Раскрывается понятие управления, приводится сравнительная характеристика параметров управления, направленного на процесс и результат. Приводится авторская позиция об особенностях структуры организационно-управленческой подготовки обучающихся в условиях дополнительного профессионального образования, раскрывается содержание когнитивного, деятельностного, рефлексивного компонентов, реализация технологии самоопределяемого обучения через проектирование индивидуального образовательного маршрута. Отражен анализ опытно-экспериментального (пилотажный опрос) об актуальности организационно-управленческой подготовки обучающихся в условиях дополнительного профессионального образования. В заключении сделан вывод о важности организационно-управленческой подготовки как универсального инструмента, позволяющего достигать установленные государством и обществом стратегические ориентиры.

Ключевые слова: организационно-управленческая подготовка, компетентность, управление, стратегические ориентиры, организационно-управленческая деятельность

В современных реалиях развития российского государства и общества особое внимание уделяется противодействию угрозам национальной и экономической безопасности, достижению технологического лидерства, предотвращению кризисных явлений в социально-экономической сфере, цифровой трансформации, развитию человеческого потенциала. Особая роль в достижении поставленных стратегических ориентиров отводится специалистам, готовым к прогнозированию желаемых результатов при осуществлении профессиональной деятельности.

В 2023 году в ежегодном послании к Федеральному Собранию В.В. Путин обозначил важность подготовки специалистов нового типа, готовых принимать решения в нестандартных ситуациях. Основываясь на мнении В.И. Слободчикова [4], мы пришли к выводу, что обучающийся обязан быть не только профессионалом в своей сфере деятельности, но и знать условия для развития всех участников отношений, складывающихся в данной сфере.

Безусловно, поставленные стратегические ориентиры повышают требования не только к профессиональной подготовке конкурентоспособных специалистов, но формированию у обучающихся готовности принимать организационно-управленческие решения, прогнозировать результаты и нести за них ответственность, реализовывать инновационные разработки и современные технологии. Современные работодатели испытывают потребность в работниках, обладающих твердыми (hard skills) и мягкими (soft skills) навыками. Для успешной профессиональной деятельности необходимо наличие навыков формирования коллектива, распределения полномочий, принятия эффективных управленческих решений, особенно в нестандартных и неоднозначных ситуациях. Следовательно, возрастает актуальность проблемы подготовки к осуществлению организационно-управленческой деятельности.

В последние годы подготовка обучающихся к осуществлению организационно-управленческой деятельности является объектом ряда педагогических исследований (Е.В. Савенкова, Н.В. Соловова, Д.В. Качалов, Е.В. Сарафанова и др.) Контент-анализ результатов исследований и педагогической практики позволили нам определить организационно-управленческую подготовку как необходимую составляющую профессиональной подготовки обучающихся. Нами отмечено, что особенности осуществления организационно-управленческой деятельности одинаковы для всех сфер профессиональной деятельности.

В определении управления, предложенном В.А. Сластениным, сделан акцент на функциональную составляющую, в связи с чем под управлением понимается «деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации» [3, с. 390].

Выделяют базовые функции управления (управленческие действия): планирование, организация, руководство, анализ, контроль. Каждая управленческая функция (действие) реализуется в логической последовательности. Принятие организационно-управленческих решений невозможно без определенной цели, распределения задач, мотивации сотрудников, руководства их деятельностью и последующего анализа достигнутых результатов.

В этом аспекте не можем не согласиться с мнением академика РАО М.М. Поташника, который в своей практико-ориентированной монографии «Управление качеством образования» приходит к выводу о необходимости осуществления управления, направленного на достижение «конкретного (операционально заданного) результата с ориентацией на процесс, ведущего к достижению этого спрогнозированного и операционально заданного результата» [2, с. 183]. Безусловно, каждая ориентация по отдельности мало продуктивна (табл. 1).

Таким образом, нами установлено, что управление носит организованный характер, направлено на достижение заранее спрогнозированных результатов.

Несмотря на повышение интереса к организационно-управленческой подготовке при обучении по образовательным программам высшего образования, следует констатировать, что в то же время недостаточно изученным остается вопрос организационно-

управленческой подготовки в условиях дополнительного профессионального образования. На сегодняшний день дополнительное профессиональное образование выполняет компенсаторную функцию, устраняя пробелы в базовой профессиональной подготовке, предоставляет возможность повысить имеющуюся квалификацию или приобрести новые компетенции, в том числе необходимые для осуществления организационно-управленческих функций.

Таблица 1. Сравнительная характеристика параметров управления согласно М.М. Поташнику

Управленческие действия	Управление, ориентированное на процесс	Управление, ориентированное на результат
Анализ	Анализируются только элементы процесса, факты проведения мероприятий, без их связи результатами	Анализ всегда ориентирован на конкретный результат, анализ носит проблемно-ориентированный характер. При недостижении результата выявляются ошибки в процессе
Планирование	Планируется перечень мероприятий, операционально заданные цели (результаты) отсутствуют, что в итоге приводит к чрезмерным тратам времени без гарантированного достижения результата	Целеполагание осуществляется в соответствии с конкретными целями, что приводит к результативности и экономии ресурсов
Организация	Организационная структура содержит субъекты, чьи действия носят нескоординированный характер, распределение обязанностей между ними хаотично, произвольно	Организационная структура носит целенаправленный характер, субъекты выполняют конкретные цели и задачи, что исключает лишние субъекты управления
Руководство	Отсутствие единых целей приводит к снижению мотивации к управлению	Формирование цели повышает мотивацию управленческой деятельности
Контроль	Контроль сводится к фиксации проведения мероприятий без оценки результата и качества. Контроль носит неконкретный характер, что приводит к запозданию внесения корректив	Контроль носит целевой характер, обеспечивается четкими критериями, позволяющими соотнести результат и цели, внести необходимые корректировки.

В ходе исследования нами установлено, результат организационно-управленческой подготовки обучающихся в условиях дополнительного профессионального образования выражается в уровне сформированности их компетентности. Опираясь на точку зрения Г.А. Игнатьевой, О.В. Тулуповой, мы в своем исследовании придерживались мнения [1], что компетентность относится к субъекту деятельности и представляет собой приобретенное интегративное качество личности, характеризующее его готовность и способность реализовать имеющиеся знания, умения, навыки, опыт, личностные качества и ценности для успешного решения конкретных задач в профессиональной сфере. В контексте проводимого нами исследования организационно-управленческая компетентность обучающихся трактуется как интегративную личностную характеристику, отражающую совокупность знаний, умений, навыков, опыта, обеспечивающую готовность осуществлять организационно-управленческую деятельность в профессиональной сфере.

Структура организационно-управленческой подготовки обучающихся в условиях дополнительного профессионального образования представлена взаимосвязанными компонентами: когнитивный (знания о функциях и стратегиях организации и управления, актуальности организационно-управленческой деятельности для успешной реализации в профессиональной сфере, способах разрешения конфликтных ситуаций), деятельности (опыт осуществления организационно-управленческой деятельности), рефлексивный (самоконтроль, рефлексия и стремление к осуществлению организационно-управленческой деятельности).

При отборе содержания организационно-управленческой подготовки в условиях дополнительного профессионального образования мы опирались на реализацию технологии самоопределяемого обучения через проектирование индивидуального образовательного маршрута. При проектировании индивидуального образовательного маршрута нами учитывались: опыт осуществления организационно-

управленческой деятельности в профессиональной сфере, образовательные запросы обучающихся и их потребности, диагностированные дефициты и профессиональные трудности, возникающие при решении организационно-управленческих задач, мотивация к формированию готовности осуществления организационно-управленческой деятельности.

В ходе проведения опытно-экспериментального исследования нами был проведен пилотажный опрос обучающихся в условиях дополнительного профессионального образования об актуальности организационно-управленческой подготовки. Респондентами выступили 45 специалистов, проходящих повышение квалификации в сфере управления государственными закупками. По итогам опроса преобладает мнение, что для эффективного осуществления профессиональных функций специалист должен знать методологические основы управления и организации деятельности (51,11%), поэтому имеется необходимость в организационно-управленческой подготовке (60%). Каждый третий респондент (40%), придерживается мнения, что диагностику готовности специалистов к осуществлению организационно-управленческой деятельности необходимо проводить посредством применения психолого-педагогических методик. Вместе с тем 12 человек (26,67%) считают, что необходимость организационно-управленческой подготовки отсутствует.

В ходе повторной диагностики обучающихся экспериментальной группы отмечена положительная динамика по каждому компоненту организационно-управленческой подготовки обучающихся. Важность организационно-управленческой подготовки определяется тем, что во всех сферах деятельности государства и общества управление выступает универсальным инструментом, позволяющим достигать установленные стратегические ориентиры.

Литература

1. Игнатьева Г.А., Тулупова О.В. Нормативно-компетентностная модель преподавателя системы дополнительного профессионального образования // Образование и наука. – 2018. – № 4. Том 20 – С. 153–179.
2. Поташник М.М. Управление качеством образования: Практико-ориентированная монография и методическое пособие / под ред. М.М. Поташника. – Москва: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с. – ISBN 5-93134-079-3.
3. Сластенин, С.А. Педагогика: учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – Москва: Academia, 2002. – 576с. – ISBN5-7965-0878-7. – Текст: непосредственный.
4. Слободчиков, В.И. Понятие нормы // Школьный психолог. – 2010. – № 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://psy.1sept.ru/view_article.php?id=201000207 (дата обращения: 01.12.2025).

CONTENT OF ORGANIZATIONAL AND MANAGEMENT TRAINING FOR STUDENTS IN ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

Kropacheva O.V.

Vyatka Social and Economic Institute

The article actualizes the problem of organizational and managerial training of students in the conditions of additional professional education as the most important direction of the implementation of the strategic guidelines set by the state, the necessary component of professional training. The concept of management is revealed, the comparative characteristic of the parameters of management aimed at the process and the result is given. The author's position on the features of the structure of organizational and managerial training of students in the conditions of additional professional education is given, the content of the cognitive, activity, reflexive components is revealed, the implementation of the technology of self-determined learning through the design of an individual educational route is revealed. The analysis of an experimental (pilot survey) on the relevance of organizational and managerial training of students in the context of additional professional education is reflected. In conclusion, it is concluded that.

Keywords: organizational and managerial training, competence, management, strategic guidelines, organizational and managerial activities

References

1. Ignatieva G.A., Tulupova O.V. Normative-competence model of the teacher of the system of additional professional education // Education and science. – 2018. – No. 4. Volume 20 – P. 153–179.
2. Potashnik M.M. Management of quality of education: Practice-oriented monograph and methodological manual / under the editorship of M.M. Potashnik. – Moscow: Pedagogical Society of Russia, 2000. – 448 p. – ISBN 5-93134-079-3.
3. Slavenin, S.A. Pedagogy: Textbook / V.A. Slavenin, I.F. Isaev, E.N. Shyanov. – Moscow: Academia, 2002. – 576p. – ISBN5-7965-0878-7. – Text: direct.
4. Slobodchikov, V.I. The Concept of Norm // School Psychologist. – 2010. – No. 2 [Electronic resource]. – Access mode: https://psy.1sept.ru/view_article.php?id=201000207 (accessed: 01.12.2025).

Особенности интеграции виртуального игрового движка и симуляционных технологий в цифровую платформу для развития навыков в области инженерии, БАС, разработки игр и киберспорта

Новоселов Илья Викторович,

аспирант, Государственный университет просвещения,
ООО «1Т»
E-mail: gato.el@yandex.ru

Янин Артем Сергеевич,

магистрант, Волгоградский государственный университет
E-mail: yanim_artem@list.ru

Боженко Вадим Олегович,

разработчик образовательных программ по БАС, ООО «1Т»
E-mail: vadimkhrust715@gmail.com

В статье рассматривается проблема дефицита доступных и эффективных инструментов для массового обучения и подготовки специалистов в области беспилотных авиационных систем (БАС), разработки игр, программирования и киберспорта. Проведен анализ существующих симуляционных решений (Gazebo, AirSim, Webots), выявлены их ограничения для использования в широкой образовательной практике. Представлено описание отечественной цифровой платформы «1Т Мир», особенностью которой является интеграция игрового 3D-движка (Babylon.js), физического ядра (Havok) и среды выполнения C++-кода (Atlas/WebAssembly) в едином браузерном пространстве. Обоснована роль платформы как инструмента реализации «виртуальных профессиональных проб», позволяющего без дорогостоящего оборудования погружать обучающихся в реальные производственные задачи. Приведены результаты многоэтапной апробации платформы в образовательных программах, подтверждающие ее высокую эффективность. В частности, результаты экспериментального курса по программированию продемонстрировали существенный рост компетенций обучающихся (средний балл итогового тестирования в экспериментальной группе составил 17,83 против 14,52 в контрольной). Сделан вывод о потенциале масштабирования решения на сферы GameDev и создания цифровых двойников.

Ключевые слова: образовательная платформа, симулятор БАС, игровой движок, Babylon.js, WebAssembly, C++, виртуальные профессиональные пробы, цифровые двойники, инженерное образование, GameDev, 1Т Мир.

Введение

Развитие беспилотных авиационных систем (БАС), интерактивных образовательных технологий и игровой индустрии сформировали запрос на новые инструменты подготовки специалистов, способных работать в междисциплинарной среде. Современные образовательные программы в области БАС, инженерии, программирования и геймдизайна требуют сочетания теоретической подготовки с практическими навыками, однако традиционные средства обучения (реальное оборудование, стационарные тренажеры, лаборатории) отличаются высокой стоимостью, сложностью в обновлении и ограниченной доступностью для учебных заведений.

Существующие симуляционные платформы – такие как Gazebo, AirSim, Webots, Tinkercad – демонстрируют высокие функциональные возможности, однако ориентированы преимущественно на инженерные задачи или академическую робототехнику. Они предъявляют повышенные требования к вычислительным ресурсам, сложны в освоении и, как правило, недостаточно адаптированы для массового образования и практико-ориентированной подготовки начинающих специалистов. Большинство из них не поддерживают обучение работе с БАС в браузере, не содержат встроенных инструментов программирования микроконтроллеров и не обеспечивают интеграции игровой и симуляционной логики на доступном уровне.

В этой связи особую актуальность приобретают веб-ориентированные симуляционные решения, объединяющие в себе возможности игрового 3D-движка, физического моделирования и сред разработки. На базе подобных решений возможно организовать полноценную среду разработки, предоставить полноценный инструментальный и создать условия для обучения как программированию, так и разработке игр. Такие системы позволяют обеспечить доступность обучения, снизить нагрузку на инфраструктуру образовательных организаций, ускорить обновление учебного контента и поддерживать современную дидактику практических задач.

Целью данной работы является анализ особенностей интеграции виртуального игрового движка и симуляционных технологий в цифровую образовательную платформу «1Т Мир», предназначенную для обучения разработке и управлению БАС, программированию, инженерии и разработке игр.

В статье рассматриваются архитектурные решения платформы, методы реализации симуляции, программные компоненты, обеспечивающие выполнение кода на JavaScript, Python и C++ и взаимодействие с виртуальными аппаратными средствами, а также приводится сравнительный анализ «1Т Мир» и существующих мировых симуляторов, результаты ее апробации.

Результаты

В последние годы для обучения робототехнике, автономным системам и программированию активно применяются такие программные комплексы, как Gazebo, AirSim, Webots, Tinkercad и ряд других платформ. Эти решения предлагают различную глубину симуляции, физическую модель, инструменты визуализации и возможности аппаратной интеграции, однако каждое из них имеет ограничения, препятствующие их использованию как универсальной образовательной среды для массовой подготовки специалистов в области БАС и инженерии.

Gazebo в связке с ROS и полётными стеками PX4/ArduPilot является одним из наиболее развитых инструментов для исследовательских и инженерных задач. Он поддерживает реалистичную физику, моделирование датчиков, автономные алгоритмы и аппаратную интеграцию. Однако высокая сложность настройки, порог входа, зависимости от локальной инфраструктуры и требования к производительности существенно ограничивают его использование в школах, колледжах и массовых курсах.

AirSim, разработанный Microsoft, предлагает фотореалистичную графику на базе Unreal Engine и продвинутую физическую модель, ориентированную на компьютерное зрение и автономное пилотирование. Тем не менее, он требует мощных GPU, работает только локально, сложен в модификации и не обладает выраженной образовательной направленностью.

Webots предоставляет удобную среду для академической робототехники, поддерживает редактирование моделей и сценариев, однако его аэродинамическая модель упрощена, а спектр образовательных сценариев ограничен роботами общего назначения.

Tinkercad является доступной платформой для обучения электронике и Arduino, но полностью лишён физики полёта, трёхмерной симуляции и возможностей разработки сложных инженерных решений.

Общий анализ показывает, что существующие системы:

- ориентированы прежде всего на инженерные или исследовательские задачи, а не на массовое образование;
- требуют локальной установки и высокопроизводительного оборудования;
- не обеспечивают единое пространство для 3D-визуализации, физической симуляции и программирования микроконтроллеров;
- не поддерживают принцип «работает в браузере», критически важный для широкого внедрения в образовательные организации;
- не интегрируют игровые элементы, упрощающие освоение инженерных дисциплин учащимися;
- не обладают русскоязычной средой и локальной образовательной поддержкой.

Эти ограничения формируют запрос на альтернативные решения нового поколения, способные объединять преимущества игровых движков, симуляционных технологий и педагогических методик в едином веб-пространстве. Одним из таких решений является цифровая образовательная платформа «1Т Мир», которая рассматривается далее.

Цифровая образовательная платформа «1Т Мир» представляет собой веб-ориентированную среду для обучения разработке и управлению БАС, программированию встроенных устройств, моделированию инженерных объектов и созданию цифровых двойников, а также обладает полноценным, модифицируемым инструментарием для разработки игр. В отличие от традиционных симуляторов, ориентированных преимущественно на инженерные исследования, «1Т Мир» создавалась как массовая обучающая платформа, объединяющая игровые, симуляционные и учебные технологии в едином браузерном пространстве. Ядром решения стал движок платформы, благодаря которому возможно реализовывать не только интерактивные сцены, задания по программированию, но и разные по своему содержанию симуляторы. Кроме того, благодаря особенностям разрабатываемого движка, который является уникальным технологическим решением, возможно реализовывать масштабные игровые проекты разного жанра: от гонок и платформеров, до MMO (многопользовательских), РПГ, сюжетных 3D и 2D игр.

Помимо инструментария для создания Игровых Миров и Редактора персонажей, где возможно добавлять игровой интерфейс, пользовательские модели и объекты, скрипты; на платформе реализована возможность загрузки игры со всеми ассетами на платформу и открыть доступ для игры по сети для других пользователей, что отличает проект от многих симуляторов с редакторами карт и среды; игровых движков, где требуется дополнительный функционал для сборки игры и открытия доступа для других пользователей.

Основная цель «1Т Мир» – обеспечить доступный инструментарий для формирования практических навыков в области:

- 1) конструирования и эксплуатации БАС,
- 2) программирования микроконтроллеров,
- 3) работы с цифровыми двойниками,
- 4) анализа поведения систем в виртуальной среде,
- 5) обучения ML/RL,
- 6) программирования WEB/3D,
- 7) разработки игр, разработки инженерных решений в линейке «учебный – профессиональный уровень».

Платформа ориентирована на школьников, студентов, преподавателей и инженеров, выступая универсальным инструментом для образовательных организаций, кружков, центров подготовки и самостоятельного обучения.

В «1Т Мире» доступны следующие направления симуляторов:

- симулятор полетов БАС;
- виртуальная мастерская (сборка и программирование схем, оборудования и др.);
- виртуальная среда для обучения агентов.

Архитектура «1Т Мир» построена на интеграции нескольких ключевых технологий, обеспечивающих сочетание высокой производительности, реалистичной симуляции и доступности в браузере (таблица 1).

Использование игрового движка позволяет создать интуитивно понятную визуальную среду, что снижает порог входа для обучающихся.

Реалистичная физика особенно важна при обучении инженерным дисциплинам и эксплуатации БАС.

Таблица 1. Архитектура «1Т Мир»

Компоненты	Функциональные особенности
Babylon.js – игровой 3D-движок нового поколения	Библиотека Babylon.js обеспечивает: – современный WebGL-рендеринг, – работу с 3D-сценами и объектами, – динамическое освещение, тени, PBR-материалы, – кастомные GUI-панели и интерфейсы, – загрузку сложных моделей.
Havok – физический движок с реалистичной симуляцией	Интеграция Havok Physics обеспечивает: – точную физику твёрдых тел, – симуляцию взаимодействия проводов, узлов и механизмов, – возможность масштабирования до полноценного полётно-го движка, – будущую реализацию аэродинамической модели БАС.
TypeScript – основа для масштабируемой логики симулятора	Использование TypeScript позволяет: – поддерживать строгую типизацию, – снижать количество ошибок, – повысить предсказуемость поведения системы, – ускорять разработку благодаря автодополнению и анализу типов.
Atlas (Emscripten) – выполнение C++ в браузере	Atlas обеспечивает: – перевод C++ в WebAssembly, – выполнение пользовательского кода в браузере, – управление виртуальными платами (Arduino, Амур, CH32, STM32), – поддержку низкоуровневого программирования (регистры), – перспективу расширения через HAL-библиотеки.
Monaco Editor – встраиваемая среда разработки	Используется как полноценный веб-редактор: – подсветка синтаксиса, – автодополнение, – навигация по коду, – простая интеграция с симулятором.
Vite, HTML и CSS	Технологии Vite, HTML и CSS обеспечивают: – высокую скорость сборки, – мгновенный запуск разработки, – удобное создание интерфейсов, – адаптивность под разные устройства.

Ключевое отличие платформы от аналогов – в «1Т Мир» обучающиеся программируют на C++, как на реальных микроконтроллерах, при использовании виртуальной мастерской. Такой подход формирует у обучающихся реальные инженерные навыки. Помимо компилятора и интерпретатора C++, доступно программирование на Python и на JavaScript, в других симуляторах платформы, а также блочное программирование.

Симулятор работает непосредственно в браузере, что исключает необходимость установки дополнительного программного обеспечения (далее – ПО). Он предоставляет доступ на различных устройствах и поддерживает все необходимые функции для обучения разработки БАС.

Платформа сочетает несколько уникальных черт:

1. Полностью браузерная работа:
 - не требуется установка ПО,
 - работает на обычных персональных компьютерах (далее – ПК) с базовыми возможностями,
 - доступна на Windows, Linux, macOS, планшетах.
 2. Интеграция 3D-визуализации и физики:
 - реалистичная симуляция,
 - моделирование проводов и узлов,
 - возможность создания цифровых двойников.
 3. Поддержка программирования в C++, что является редкостью для веб-симуляторов.
 4. Образовательная направленность:
 - встроенные задания,
 - методические материалы,
 - структура, ориентированная на учебные занятия, а не только исследования.
 5. Совместная работа и виртуальные пространства. Платформа поддерживает сетевые сценарии, включая групповую работу и дистанционные занятия.
 6. Русскоязычный интерфейс и локальная поддержка. Преимущество перед зарубежными аналогами, особенно в школьном и профессиональном образовании.
- Одной из ключевых особенностей цифровой платформы «1Т Мир» является глубокая интеграция игрового 3D-движка, физического ядра, инструментов разработки и систем выполнения C++-кода в единой браузерной среде. Такое объединение позволяет обеспечить реалистичное поведение объектов, интерактивность, визуальную наглядность и ин-

женерную точность одновременно – без необходимости использования локальных рабочих станций или специализированных графических ускорителей.

В основе платформы лежит Babylon.js – современный движок трёхмерной графики, использующий WebGL и обеспечивающий:

- построение высококачественной 3D-сцены;
- управление камерой, освещением и анимациями;
- работу с PBR-материалами, тенями, текстурами;
- встроенные средства UI и инструменты разработчика.

В контексте образовательного симулятора игровые механики позволяют создать понятную и визуально доступную среду, в которой обучающийся может изучать устройство БАС / робототехническое или инженерное устройство и электронных компонентов, взаимодействовать с объектами, выполнять задания и наблюдать результаты в реальном времени.

Таким образом игровой движок выступает не просто графической оболочкой, а полноценной частью педагогической модели обучения.

Для корректной работы симулятора виртуальной мастерской важна реалистичная физическая модель, позволяющая воспроизводить поведение: проводов и соединений, подвижных элементов конструкций, объектов управления, компонентов электронных плат.

Интеграция Havok Physics обеспечивает точную симуляцию твёрдых тел, корректные столкновения и силы, стабильность поведения сцены даже при сложных конфигурациях, возможность расширения до аэродинамической модели полёта. Использование Havok в браузере является одной из технологических инноваций платформы и делает базу для постепенного перехода к моделированию реальных полётных процессов.

Сценарная логика симулятора реализована на TypeScript, что обеспечивает строгую типизацию и снижение ошибок, масштабируемость проекта, предсказуемость поведения интегрированных модулей, лёгкость сопровождения образовательных сценариев и заданий. TypeScript связывает воедино визуальную часть (Babylon.js) и физическую модель (Havok), выступая «клеем», который управляет всем поведением среды.

Ключевым элементом интеграции является возможность выполнения пользователями кода, написанного на C++, для управления виртуальными платами. Эту функцию обеспечивает Atlas – модуль на базе Emscripten, позволяющий компилировать C++ в WebAssembly. Такой подход обеспечивает реалистичное моделирование поведения микроконтроллеров, выполнение низкоуровневого кода, поддержку нескольких типов плат (Arduino, Амур, CH32, STM32), возможность обучения на уровне регистров и внутренних периферийных модулей последующее расширение через HAL-библиотеки.

Интеграция Atlas с Babylon.js и Havok создаёт уникальную архитектуру, где визуальная и физическая симуляция напрямую реагируют на пользовательский C++-код.

Встроенный онлайн-редактор Monaco Editor обеспечивает подсветку синтаксиса C++ и встроенных библиотек, автодополнение, статический анализ кода, мгновенную компиляцию и запуск в симуляторе.

Таким образом, обучающийся работает в едином окне: пишет код → компилирует → наблюдает поведение объекта в 3D-среде.

Использование Vite обеспечивает быстрый запуск разработки, эффективную работу с ES-модулями, минимизацию кода в продакшене, быстрые обновления сцены и логики.

Благодаря этому «1Т Мир» работает плавно даже на слабых компьютерах.

Объединение игрового, физического и вычислительного движков в единой браузерной системе позволяет: моделировать реальные инженерные процессы, обучать работе с аппаратурой в безопасной виртуальной среде, объединять игровые механики и инженерные навыки, создавать цифровые двойники и собственные симуляционные сценарии, переходить от базовых навыков программирования к освоению реальных БАС. Такой уровень интеграции делает платформу «1Т Мир» уникальным инструментом для образования, который не имеет прямых аналогов в веб-среде.

Обсуждение

Платформа «1Т Мир» открывает широкие возможности для реализации современных образовательных подходов, ориентированных на формирование практических компетенций в области беспилотных авиационных систем, электроники и программирования. Благодаря интеграции игровых, симуляционных и программных технологий она обеспечивает такой формат обучения, при котором теоретические знания органично сочетаются с непосредственной практической деятельностью обучающегося.

Одним из ключевых методических преимуществ платформы является реализация принципа практико-ориентированного обучения. Вир-

туальные мастерские позволяют обучающемуся уже на первых этапах освоения дисциплины выполнять реальные инженерные операции, наблюдать результат своих действий и корректировать решения без риска повреждения оборудования. Такой подход создаёт безопасную, гибкую и повторяемую среду, в которой ошибки становятся естественной частью образовательного процесса и способствуют более глубокому пониманию материала.

Особую роль в учебном процессе играет возможность программирования на языке C++, что позволяет моделировать работу микроконтроллеров и виртуальных плат – Arduino, Амур, CH32, STM32 и других, а также поддержка других языков программирования под целевые задачи (JavaScript – для разработки игр, Python – для обучения агентов и написания кода управления робототехники). Интегрированная система выполнения кода обеспечивает прямую взаимосвязь между написанными алгоритмами и поведением симулируемого объекта, создавая практический сценарий, максимально близкий к работе с реальными аппаратными средствами. Тем самым платформа способствует развитию алгоритмического мышления, структурного подхода к программированию и навыков отладки встроенных систем.

Архитектура «1Т Мир» поддерживает модульное построение образовательных программ. Преподаватель может формировать последовательность упражнений: от базовых заданий по схемотехнике и основам программирования до комплексных практикумов, связанных с эксплуатацией и настройкой беспилотных систем. Такая гибкость позволяет адаптировать платформу под различные уровни подготовки – от начального до продвинутого, а также интегрировать её как в общеобразовательные программы, так и в курсы дополнительного профессионального образования и профессионального обучения.

Важной частью образовательного потенциала платформы является её способность развивать инженерное мышление. Моделирование электронных компонентов, виртуально конструировать и отдельных узлов БАС стимулирует обучающихся к постановке технических задач, анализу поведения системы, поиску причин неисправностей и проверке различных гипотез. Виртуальная среда выступает в роли экспериментальной площадки, позволяя выполнять исследовательские работы, создавать цифровые двойники и реализовывать собственные инженерные проекты.

Платформа также даёт возможность осуществлять проектную деятельность и готовиться к соревнованиям, конкурсам и демонстрационным экзаменам. Благодаря наличию встроенного редактора моделей, механике симуляции и функционалу программирования обучающиеся могут создавать индивидуальные проекты, разрабатывать новые конструкции и исследовать их поведение в рамках целостного цифрового пространства.

Не менее значимой является поддержка совместной работы, что позволяет организовывать групповые занятия и командные проекты. Возможность виртуального взаимодействия содействует развитию навыков коммуникации, распределения ролей и согласованных действий – компетенций, необходимых в инженерных командах и при эксплуатации реальных БАС.

Инструментарий для разработки игр позволяет пользователям создавать собственные игровые проекты разного уровня сложности, что делает платформу многоцелевым инструментом в обучении разработке игр. Возможности платформы охватывают все стадии разработки игровых проектов – от концепции игры, создании первых прототипов локаций, до проработки сцен, физики игр, открытия доступа к проекту на платформе с дальнейшей отладкой, поддержкой и выпуска обновлений. Все это стало возможным благодаря разработке интегрированных инструментов, таких как Редактор игрового мира, Редактор персонажей, Редактор кода. Также возможна загрузка игры на платформу для игры по сети.

Браузерная архитектура платформы обеспечивает её доступность в любых образовательных условиях. Поскольку работа осуществляется без установки специализированного программного обеспечения, занятия могут проводиться в компьютерных классах, дома, в дистанционном формате или на мобильных устройствах. Это делает платформу универсальным инструментом, подходящим как для школьного обучения, так и для программ среднего профессионального образования, вузов, центров инженерной подготовки и технических кружков.

Таким образом, «1Т Мир» представляет собой современную образовательную среду, объединяющую практическое обучение, инженерное моделирование, программирование и проектную деятельность. Она соответствует актуальным требованиям компетентностного подхода и предоставляет обучающимся возможность развивать профессиональные навыки в интерактивной, безопасной и доступной форме.

Актуальность выбранного подхода подтверждается современными исследованиями, отмечающими «необратимую всепланетарную

тенденцию» использования симуляторов при подготовке технических специалистов [1]. Применение виртуальных решений становится стандартом не только в дополнительном профессиональном образовании, но и в вузовских программах [2], а также при подготовке и диагностике будущих педагогов [3, 4].

В этом контексте платформа «1Т Мир» реализует концепцию «виртуальной профессиональной пробы». Она соответствует критериям эргономичности и иммерсивности, позволяя организовать профессиональное испытание исключительно средствами моделирования, без необходимости использования дорогостоящего VR-оборудования (достаточно стандартной периферии), что повышает порог вхождения в профессию [5, 6].

Функционал платформы позволяет охватить полный комплекс профессиональной деятельности по специальности «Оператор БАС». В рамках симуляции реализованы сценарии, соответствующие тематическим планам подготовки: наблюдение и разведывательные полеты; мониторинг окружающей среды и метеорология; аэрофотосъемка; сценарии пожаротушения; патрулирование и охрана территорий [7, 8].

Помимо направления БАС, уникальный инструментальный движок позволяет покрыть весь цикл разработки 3D-приложений (GameDev), включая создание прототипов, производство и поддержку. Встроенные редакторы кода и игрового мира обеспечивают:

- генерацию и импорт 3D-моделей разного уровня детализации;
- размещение объектов в единой системе координат с сортировкой по уровням;
- проработку механик взаимодействия через код;
- создание пользовательских интерфейсов (меню, настройки).

Таким образом, решение не только отвечает требованиям к организации виртуальных профессиональных проб, но и обладает потенциалом для масштабирования на смежные отрасли, такие как разработка игр и робототехника.

Платформа «1Т Мир» была успешно апробирована в рамках реализации образовательных программ дополнительного профессионального образования и профессионального обучения по управлению БАС, разработке программного обеспечения БАС, производству, диагностике, обслуживанию и ремонту БАС (2024–2025 гг., федеральный проект «Кадры для БАС», обучено более 2500 человек); в рамках дополнительного профессионального образования педагогических работников образовательных организаций в области БАС (2024 год, федеральный проект «Кадры для БАС», обучено более 2300 человек); в рамках проведения состязательных мероприятий: турнир «Новая высота» (2024 и 2025 гг., более 600 участников), фестиваль БАС в Республике Коми (2024 г., более 300 участников), хакатон 1Т «Роевой интеллект» (2025 г., 152 команды по 5 человек), фестиваль разработчиков видеоигр Игропром (2024 и 2025 г., более 7500 участников); в рамках выставочных мероприятий: Авиасалон «АлтайАгроБАС-2025», XVI-II Международная выставка вертолётной индустрии и беспилотных авиационных систем HeliRussia 2025.

Эффективность применения платформы «1Т Мир» для развития навыков программирования и разработки игр была подтверждена в ходе практической апробации в 2023–2024 годах в рамках проекта «Код будущего» (Минцифры России). Был реализован курс «Моделирование мультиплеерных игровых миров на JavaScript», основным инструментом которого выступила платформа «1Т Мир». В обучении приняли участие 56 человек (школьники 8–11 классов и студенты СПО).

Практические задания предусматривали моделирование игровых объектов, реализацию физики и игровой логики с использованием возможностей платформы. Анализ результатов показал значительный рост компетенций: средний балл экспериментальной группы вырос с 9,54 (входное тестирование) до 17,83 (итоговое тестирование) из 20 возможных.

Для сравнения использовалась контрольная группа (98 человек), обучавшаяся по аналогичной программе, но без применения платформы «1Т Мир». Их результаты изменились с 10,33 до 14,52 балла. Сравнительный анализ динамики результатов (рост на 8,29 балла в экспериментальной группе против 4,19 в контрольной) позволяет говорить о существенном повышении эффективности развития навыков программирования и разработки при использовании разработанного решения.

Заключение

Проведенный анализ и результаты практической апробации позволяют сделать вывод, что интеграция игровых движков и симуляционных технологий в формате веб-платформы является эффективным ответом на современные вызовы инженерного образования. Платформа «1Т Мир» успешно решает проблему доступности сложных технических средств обучения, устраняя барьеры, связанные с требованиями к аппаратному обеспечению и настройке локального ПО.

Уникальная архитектура, объединяющая визуализацию Babylon.js, физику Havok и исполнение нативного кода через WebAssembly, позволила создать среду, которая не уступает в функциональности инженерным пакетам начального уровня, но превосходит их в эргономике и методической гибкости. Платформа реализует концепцию «виртуальных профессиональных проб», обеспечивая безопасное и иммерсивное погружение в профессии оператора БАС, разработчика игр и программиста микроконтроллеров.

Эффективность разработанного подхода подтверждена эмпирически. Результаты внедрения платформы в учебный процесс показали, что использование специализированной симуляционной среды способствует более качественному усвоению материала и значительному приросту практических навыков по сравнению с традиционными методами обучения (рост показателей успеваемости на 83% в экспериментальной группе против 40% в контрольной).

Таким образом, «1Т Мир» представляет собой не просто учебный тренажер, а масштабируемую экосистему, способную охватить весь цикл подготовки технических специалистов – от обучения школьников, первых профессиональных проб до разработки в сферах GameDev и создания сложных цифровых двойников. Дальнейшее развитие платформы, направленное на полное раскрытие этого потенциала, видится в расширении библиотек компонентов, совершенствовании аэродинамических моделей и интеграции с системами искусственного интеллекта для персонализации образовательных траекторий.

Литература

1. Зинченко, Г.Г. Сравнительный анализ виртуальных сред моделирования для беспилотного транспорта / Г.Г. Зинченко. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2025. – № 21 (572). – С. 10–14. – URL: <https://moluch.ru/archive/572/125571>.
2. Симонова, О.Б. Применение симуляторов реальности в техническом вузе: Эмпирическое исследование / О.Б. Симонова, В.К. Барашкин // Казанский педагогический журнал. – 2023. – № 2(157). – С. 96–104. – DOI 10.51379/KPJ.2023.159.2.013.
3. Грахова, С.И. Принципы разработки и внедрения цифрового симулятора в подготовку будущего учителя / С.И. Грахова, И.М. Захарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78–3. – С. 65–68.
4. Захарова, И.М. Применение цифрового симулятора педагогической деятельности как диагностического инструмента в профессиональной подготовке педагогов / И.М. Захарова, С.И. Грахова // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 3. – С. 47. – DOI 10.17513/spno.32700.
5. Краснянский М. Н., Мокрозуб В.Г., Немтинов В.А. [и др.]. Цифровое машиностроение – Тамбов: Издательский центр ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», 2023. – 266 с. – ISBN 978-5-8265-2608-8.
6. Ганеев, А.Р. Опыт применения симуляторов «1Т Мир» в рамках практической подготовки в сфере БАС / А.Р. Ганеев, А.Н. Костин, Е.В. Климанова // Стратегические сценарии развития демонстрационного экзамена: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 24–25 октября 2024 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2024. – С. 396–402.
7. Деркачев, И.С. Виртуальная профессиональная проба в сфере беспилотных авиационных систем / И.С. Деркачев // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9, № 9. – С. 911–918. – DOI 10.30853/ped20240115.
8. Синяткин Д. А., Божков А.Ю., Горчаков М.А. Создание многофункциональных беспилотных летательных аппаратов: пути решения проблемных вопросов // Военная мысль. – 2018. – № 10

FEATURES OF INTEGRATING A VIRTUAL GAME ENGINE AND SIMULATION TECHNOLOGIES INTO A DIGITAL PLATFORM FOR DEVELOPING SKILLS IN ENGINEERING, UAS, GAME DEVELOPMENT, AND ESPORTS

Novoselov I.V., Yanin A.S., Bozhenko V.O.

LLC «1Т», State University of Education, Volgograd State University

The article addresses the issue of a shortage of accessible and effective tools for large-scale training and education of specialists in the fields of unmanned aerial systems (UAS), game development, programming, and esports. An analysis of existing simulation solutions (Gazebo, AirSim, Webots) is conducted, and their limitations for widespread educational use are identified. The article presents a description of the domestic digital platform «1Т World», whose key feature is the integration of a game-based 3D engine (Babylon.js), a physics core (Havok), and a C++ execution environment (Atlas/WebAssembly) within a unified browser space. The platform's role as a tool for implementing «virtual profes-

sional trials», enabling learners to engage with real industry-level tasks without expensive hardware, is substantiated. The results of multi-stage pilot testing of the platform in educational programs are provided, confirming its high effectiveness. In particular, outcomes of an experimental programming course demonstrated a significant increase in student competencies (the average final test score in the experimental group was 17,83 compared to 14,52 in the control group). The study concludes that the solution has strong potential for scaling into GameDev and digital-twin development.

Keywords: educational platform, UAS simulator, game engine, Babylon.js, WebAssembly, C++, virtual professional trials, digital twins, engineering education, GameDev, 1T World.

References

1. Zinchenko, G.G. Sravnitel'nyy analiz virtual'nykh sred modeli-rovaniya dlya bespilotnogo transporta / G.G. Zinchenko. – Tekst: neposred-stvennyy // Molodoy uchenyy. – 2025. – № 21 (572). – S. 10–14. – URL: <https://moluch.ru/archive/572/125571>.
2. Simonova, O.B. Primenenie simulyatorov real'nosti v tekhnicheskoy skom vuze: Empiricheskoe issledovanie / O.B. Simonova, V.K. Barashyan // Ka-zanskiy pedagogicheskiy zhurnal. – 2023. – № 2(157). – S. 96–104. – DOI 10.51379/KPJ.2023.159.2.013.
3. Grakhova, S.I. Printsipy razrabotki i vnedreniya tsifrovogo si-mulyatora v podgotovku budushchego uchitelya / S.I. Grakhova, I.M. Zakharova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2023. – № 78–3. – S. 65–68.
4. Zakharova, I.M. Primenenie tsifrovogo simulyatora pedagogiche-skoy deyatel'nosti kak diagnosticheskogo instrumenta v professional'noy podgotovke pedagogov / I.M. Zakharova, S.I. Grakhova // Sovremennye probleme-my nauki i obrazovaniya. – 2023. – № 3. – S. 47. – DOI 10.17513/spno.32700.
5. Krasnyanskiy M. N., Mokrozub V.G., Nemtinov V.A. [i dr.]. Tsif-rovoe mashinostroenie – Tambov: Izdatel'skiy tsentr FGBOU VO "Tambov-skiy gosudarstvennyy tekhnicheskii universitet", 2023. – 266 s. – ISBN 978-5-8265-2608-8.
6. Ganeev, A.R. Opyt primeneniya simulyatorov "1T Mir" v ramkakh prakticheskoy podgotovki v sfere BAS / A.R. Ganeev, A.N. Kostin, E.V. Kli-manova // Strategicheskie stsenarii razvitiya demonstratsionnogo ekzamena: sbornik statey Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Moskva, 24–25 oktyabrya 2024 goda. – Cheboksary: Obshchestvo s ogranichennoy otvet-stvennost'yu «Izdatel'skiy dom «Sreda», 2024. – S. 396–402.
7. Derkachev, I.S. Virtual'naya professional'naya proba v sfere bespilotnykh aviat-sionnykh sistem / I.S. Derkachev // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. – 2024. – T. 9, № 9. – S. 911–918. – DOI 10.30853/ped20240115.
8. Sinyatkin D. A., Bozhkov A. Yu., Gorchakov M.A. Sozdanie mno-gofunktsional'nykh bespilotnykh letatel'nykh apparatov: puti resheniya pro-blemnykh voprosov // Voennaya mysl'. – 2018. – № 10

Стратегии взаимодействия семьи и школы в профилактике агрессивного и противоправного поведения детей

Ярычев Насруди Увайсович,

доктор педагогических наук, доктор философских наук,
доктор культурологии, профессор, член-корреспондент
РАО, проректор по учебной работе, ФГБОУ ВО «Чеченский
государственный университет имени А.А. Кадырова»
E-mail: nasrudiny@mail.ru

Саидов Заурбек Асланбекович,

доктор юридических наук, профессор, ректор, ФГБОУ
ВО «Чеченский государственный университет имени
А.А. Кадырова»
E-mail: z.saidov@chesu.ru

Селиванова Елена Анатольевна,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры
педагогики и психологии, ГБУ ДПО «Челябинский институт
развития образования»
E-mail: elena.selivanova@chiro74.ru

Ильясов Динаф Фанильевич,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий
кафедрой педагогики и психологии, ГБУ ДПО «Челябинский
институт развития образования»
E-mail: dmitriy.ilyasov@chiro74.ru

В статье актуализируется проблема повышения эффективности деятельности педагогических работников в области профилактики агрессивного и противоправного поведения детей. Подчеркивается значимость сотрудничества семьи и школы в данном направлении. Цель работы состоит в научном обосновании и описании стратегий взаимодействия семьи и школы в профилактике агрессивного и противоправного поведения детей, спроектированных с учётом социального контекста семьи, психофизических особенностей ребенка и характера внутрисемейных коммуникаций. Научной новизной обладают разработанные авторами стратегии взаимодействия семьи и образовательной организации в профилактике агрессивного и противоправного поведения детей, ориентированные на адресную работу педагогов школ с родителями обучающихся из благополучных, неблагополучных семей и семей группы риска. Представлены семь стратегий сотрудничества семьи и школы, в соответствии с уровнями профилактики отклоняющегося поведения несовершеннолетних: превентивная и диагностическая (первичная профилактика), сопровождающая, адаптивно-обучающая и интеграционно-культурная (вторичная профилактика), контрольно-защитная и реинтегративно-мотивационная (третичная профилактика). Охарактеризованные результаты и выводы обладают практической значимостью для совершенствования способов взаимодействия с семьей в аспекте предупреждения девиантного поведения обучающихся.

Ключевые слова: стратегии взаимодействия, семья и школа, профилактика агрессивного поведения, противоправное поведение детей, общеобразовательная организация, благополучные семьи, семьи группы риска, неблагополучные семьи.

Введение

Современная семья представляет собой динамичную и потенциально нестабильную «ячейку» общества – социальный институт, находящийся под влиянием многофакторного давления: глобальных трансформаций культурных норм, ускоренной урбанизации, экономической неопределенности и эволюции ценностных ориентаций. Политические, экологические, технологические процессы, отличающиеся высокой турбулентностью в современном мире, влияют на жизнедеятельность каждой семьи, определяя ее материальное, социальное и психологическое благополучие. Многоплановые и зачастую противоречивые воздействия на данный социальный институт не только модифицируют структуру и функции семьи, но и ставят под вопрос ее традиционную устойчивость как базовую единицу эмоциональной поддержки детей, вызывая риски нарушения в развитии и поведении.

В Российской Федерации исторически неослабевающее внимание государства и общества сосредоточено на двух фундаментальных социальных институтах – семье и школе, – которые выступают ключевыми детерминантами социокультурного развития и психолого-педагогического благополучия личности. В этой связи на федеральном уровне иницируются проекты по совершенствованию моделей образования и воспитания детей. Так, с 2019 по 2024 гг. педагогическая общественность совместно с другими специалистами участвовала в реализации задач национального проекта «Образование», нацеленного на повышение качества образования, создание условий для самореализации детей, психолого-педагогическое просвещение родителей обучающихся. Его развитие прослеживается в новых национальных проектах («Семья», «Молодежь и дети», «Кадры»), которые также ориентируют общество, его социальные институты на улучшение семейного благополучия и психологического комфорта, реализацию качественного образования, развитие культуры общения и поведения граждан. Большое внимание уделяется укреплению в обществе традиционных российских духовно-нравственных ценностей, среди которых «высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, патриотизм» и пр. [1]. Данные инициативы закрепляются в Указах Президента и программах работы учреждений образования, науки, культуры, включая взаимодействие с семьей для воспитания у детей основ гуманного поведения, противодействия деструктивной идеологии, нравственного развития.

При этом стоит отметить многообразные социальные явления, негативно влияющих на институт семьи, детерминирующих высокую вероятность развития агрессивности и противоправных поступков ее членов. Эмпирические данные демонстрируют устойчивую тенденцию к увеличению разводов, как среди молодых супружеских пар, так и среди семей, находящихся в зрелом брачном периоде. Подобная динамика, фиксируемая в официальной статистике, свидетельствует о трансформации института брака, снижении его нормативной-регулирующей функции, возрастании индивидуализации супружеских отношений, детской отчужденности. Недостаточная сформированность родительских компетенций, слабое владение психолого-педагогическими знаниями проявляется в деструктивных моделях воспитания, вызывающих склонность детей к агрессии и девиациям.

В ряде российских семей один из родителей, чаще отец, принимает участие в специальной военной операции, что порождает у членов семьи перманентное состояние тревоги, обусловленное переживаниями за его жизнь, психическое и физическое здоровье. Военно-семейный стресс является причиной развития депрессивных и девиантных паттернов поведения несовершеннолетних. Помимо этого, растет число семей с миграционной историей, беженцев и переселенцев, члены которых не всегда успешно интегрируются в российское общество, проявляя дезадаптацию и повышая риск межнациональных конфликтов. В некоторых семьях воспитываются дети с ограниченными возможностями и инвалидностью, что вызывает у них проблемы адаптации и интеграции в общество, социальное отвержение.

Также стоит подчеркнуть, что в Российской Федерации в результате присоединения новых территорий появляются семьи с последствиями тяжелого психотравматического опыта (утратой жилья, физическими ранениями, потерей близких), что вызывает рост детей, испытывающих депрессию, страхи, трудности в установлении доверительных

отношений. Похожая ситуация наблюдается в семьях, проживающих на территориях, граничащих с зоной боевых действий. Они нуждаются в государственной поддержке, улучшении материальных условий, квалифицированной психолого-педагогической помощи. Эти и другие семьи входят в группу риска по социальному неблагополучию, испытывают множество воздействий на психологическое состояние ее субъектов, что вызывает высокую вероятность дезадаптации, развития агрессивного и противоправного поведения детей.

Таким образом, возникает острая необходимость осуществления профилактики агрессивного и противоправного поведения детей, где важная роль отводится взаимодействию семьи и школы. Педагогам и родителям необходимо выстроить тесный контакт, основанный на принципах взаимного доверия, уважения и совместной ответственности за развитие и благополучие ребенка. Это предполагает не только регулярный обмен информацией, а системную работу по поиску и реализации воспитательных подходов, установлению четких границ и поощрению конструктивных моделей поведения у детей. Соответственно, цель исследования состоит в научном обосновании и описании стратегий взаимодействия семьи и школы в профилактике агрессивного и противоправного поведения детей, спроектированных с учётом социального контекста семьи, психофизических особенностей ребенка и характера внутрисемейных коммуникаций

Материалы и методы

В качестве ведущего метода настоящего исследования используется анализ научной литературы, теоретическое обобщение и синтез данных в области профилактики агрессивного и противоправного поведения детей, взаимодействия семьи и школы. Проблема агрессивного и противоправного поведения несовершеннолетних волнует исследователей и практиков довольно длительный период. В научных работах указывается, что на рост агрессии в детском обществе влияет множество социальных факторов: насилие в СМИ, Интернете, духовное состояние общества. Но ключевым фактором, влияющим на агрессивное поведение детей, называется сформированность психолого-педагогической культуры родителей [2]. Агрессия рассматривается в качестве мотивированного деструктивного поведения, которое представляет как физическую угрозу обществу, так и риск эмоциональных нарушений [3]. Выделяются различные виды агрессии: вербальная и физическая, прямая и косвенная, конструктивная и деструктивная [4]. Наряду с агрессией, специалистами называются и другие типы девиантного поведения детей и молодежи: бродяжничество, наркотизм, вандализм, суициды и пр. [5]. Предлагаются диагностики для выявления склонности субъектов к девиациям, которые нередко исследуют типы семейных взаимоотношений. Утверждается, что агрессивное поведение на почве ксенофобии в многонациональном российском обществе представляет угрозу национальной безопасности РФ [6].

При этом противоправное поведение детей позиционируется как более сложная форма агрессии, выступая деструктивным, делинквентным поведением, выражающемся в: употреблении ПАВ, алкоголя, участии в массовых беспорядках и пр. [7]. Подчеркивается, что противоправное поведение предполагает юридические меры воздействия на субъекта, которые определяются тяжестью преступления. При этом первоочередная ответственность за противоправные действия несовершеннолетних возлагается на их родителей.

Специалисты обращают внимание на то, что семья и школа выступают ключевыми институтами социализации и адаптации личности, однако они же могут быть и источниками девиаций поведения детей [8]. Предлагаются рекомендации по преодолению у подростков деструктивного поведения. Отмечается, что профилактика девиаций несовершеннолетних школьников входит в задачи общенациональной стратегии воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности гражданина [9]. Называются различные причины девиантного и делинквентного поведения, среди которых семейный стиль воспитания в семье играет ключевую роль. В связи с чем рекомендуется использовать систему штрафов для родителей, уклоняющихся от воспитания детей.

Отмечается, что рост неблагополучия в семье выступает основным источником агрессивности и противоправного поведения ребенка. Освещается проблематика социального сиротства в России, увеличения числа детей, оставшихся без попечения родителей [10]. Указывается, что социальные потрясения, интенсивная миграция, рост социальной дезорганизации семей приводит к увеличению числа брошенных детей, которые вынуждены использовать девиантные формы поведения для выживания в сложной среде.

Выделяется обобщённая типология семей, в которых воспитываются современные дети: благополучные и неблагополучные семьи, семьи с явной и скрытой формой неблагополучия. Называются семьи группы

риска: неполные и многодетные семьи, молодые и малообеспеченные семьи, семьи с ребенком-инвалидом, семьи мигрантов и беженцев, замещающие семьи [11]. Описываются социально-педагогические и психологические технологии профилактики семейного неблагополучия. Отмечается, что первичная профилактика предполагает просветительскую работу с благополучными семьями; вторичная профилактика семейного неблагополучия связывается с ранним вмешательством, выявлением проблем и поддержкой семей группы риска. Третичная профилактика семейного неблагополучия и отклоняющегося поведения ребенка предполагает сопровождение неблагополучных семей, предотвращение изъятия детей из семьи, минимизацию социального сиротства [11].

При этом отмечается, что каждая семья переживает кризисные периоды, поэтому нуждается в психолого-педагогическом сопровождении [12]. Констатируется ценность взаимодействия семьи и школы с целью успешного воспитания детей. Для этого предлагается не только проведение родительских «всеобщих», но и выстраивание диалогического общения учителя с родителями детей.

Исследуются модели профилактики девиантного поведения детей, включающие ценностно-ориентационные, познавательные, эмоционально-волевые, поведенческие компоненты [13]. Подчеркивается, что такие модели предполагают информирование родителей о влиянии девиантного поведения на здоровье ребенка и его будущее. Констатируется важность взаимодействия семьи и учебных заведений для обеспечения благополучного развития ребенка. Называются различные стратегии и методы сотрудничества между родителями и школой: «регулярные встречи, обмен информацией о прогрессе ребенка, участие в образовательных мероприятиях и проектах» [14, с. 33]. Подчеркивается также необходимость повышения квалификации педагогов по вопросам взаимодействия с родителями для профилактики учебных и поведенческих проблем детей [15].

Итак, проведенный обзор показал, что на данный момент проблема профилактики агрессивного и противоправного поведения детей достаточно исследована, уточнена роль социальных институтов в превентивной работе, обоснована важность взаимодействия семьи и школы для успешного развития ребенка. Вместе с тем не описаны конкретные стратегии сотрудничества педагогов и родителей с учетом социального контекста, культурных проявлений, психофизических характеристик детей. Не уточнены особенности работы педагогов с семьями группы риска и другими семьями, в которых наблюдается высокая вероятность формирования агрессии и противоправных поступков детей.

Результаты и их описание

На данном основании раскроем наиболее оптимальные, на наш взгляд, стратегии взаимодействия семьи и школы в профилактике агрессивного и противоправного поведения детей. Напомним, что специалистами выделяются три категории семей, воспитывающих детей: благополучные семьи, семьи группы риска и неблагополучные семьи. У каждой категории семей есть свои психологические особенности и сложности, которые могут вызвать ситуативную или устойчивую агрессию в поведении детей, а также риск противоправной деятельности. Совершенно очевидно, что чем более выражен уровень семейного неблагополучия, тем выше вероятность развития агрессии и других девиантных форм поведения. В связи с этим обозначим основные направления профилактической работы в области предупреждения развития агрессивного и противоправного поведения несовершеннолетних с учетом характера семейного благополучия, социального контекста семей. На основе данных направлений будет уточнены конкретные, адресные стратегии взаимодействия семьи и школы.

Итак, *благополучные семьи* имеют меньший риск развития агрессии у детей в связи с их направленностью на конструктивные внутрисемейные отношения, психологическую поддержку близких и гибкость стилей общения. Однако каждая семья переживает кризисные периоды (как у взрослых, так и детей), когда повышается вероятность развития агрессивного поведения взрослеющей личности. Поэтому в такой семье должна доминировать первичная профилактика агрессивного и противоправного поведения детей, предполагающая просветительские мероприятия. В этой деятельности следует совершенствовать психолого-педагогические знания родителей в области закономерности развития ребенка на каждом возрастном этапе, возрастных кризисов и психологических новообразований; уточнения основных рисков возникновения отклоняющегося поведения: психофизиологических и информационно-технологических. Во взаимодействии с благополучными семьями педагогам следует делать акцент на развитии внутрисемейных коммуникации, снижающих вероятность развития деструктивной агрессии и девиаций у несовершеннолетних. Целесообразно

содействовать родителям в ознакомлении с новыми видами угроз для благополучия ребенка, в том числе и виртуальной среде. Необходимо предложить им конкретные рекомендации по укреплению доверительных отношений, выступающих основным условием защиты ребенка от деструктивной идеологии в информационном пространстве. Таким образом, стратегию взаимодействия семьи и школы в данной группе можно обозначить как превентивную. В ней основное внимание сосредоточено на предупреждении рисков возникновения агрессивного и противоправного поведения детей в кризисные периоды развития личности под влиянием психофизиологических изменений и информационного воздействия.

Кроме того, в категорию благополучных семей входят семьи, в которых наблюдаются временные трудности экономического, психологического, соматического, социального плана. Проблемы таких семей могут быть связаны с частыми командировками одного из родителей, заболеванием одного из членов семей (нехронического плана без тяжелых последствий) или временным отсутствием работы. Несомненно, что данные факторы могут привести к временной дисгармонии и нарушениям в поведении детей. Поэтому здесь внимание стоит уделять диагностической работе. Речь идет о том, что педагогу следует оценивать вероятный риск снижения адаптационного потенциала несовершеннолетних, используя метод наблюдения, и знакомить родителей с основными признаками агрессивного поведения. Акцент следует сделать на простых методах своевременного выявления маркеров агрессивности детей через наблюдение, беседу, анализ продуктов деятельности (например, рисунков) и пр. Таким образом, во взаимодействии с данной категорией семей уместно использовать в качестве ведущей диагностическую стратегию.

Итак, в работе с благополучными семьями осуществляется первичная профилактика агрессивного и противоправного поведения детей. Она предполагает две ключевые стратегии: превентивную и диагностическую. Данные стратегии позволяют снизить вероятность развития деструктивных проявлений агрессии и риск противоправных поступков у несовершеннолетних. Они направлены на психолого-педагогическое просвещение родителей по вопросам укрепления семейного благополучия и защиты ребенка от внешних негативных факторов, в том числе в виртуальном пространстве. Кроме того, превентивная и диагностическая практики связываются с ранним выявлением отдельных признаков неблагополучия в эмоциональной сфере и дезадаптации, с целью предотвращения их трансформации в более сложные модели отклоняющегося поведения.

Вторая категория семей относится к *группе риска*, включающих широкий перечень возможных сценариев развития эмоционального неблагополучия ребенка. К семьям группы риска относятся неполные, многодетные и малообеспеченные семьи. В них ребенок может переживать дефицит родительского внимания, личного пространства, нехватку базовых ресурсов (питания, одежды, канцелярии). Родители в таких семьях могут испытывать эмоционально-психологическую перегрузку и раздражительность в связи с решением большого количества задач, финансовой нестабильностью, социальной стигматизацией. Эти и другие обстоятельны способствуют развитию у детей чувства тревоги, фрустрации, одиночества, отчаяния, что существенно повышает вероятность возникновения агрессивного и противоправного поведения детей. Поэтому в качестве стратегии взаимодействия семьи и школы с целью профилактики данных явлений можно назвать сопровождающую стратегию. В данной стратегии школа может выступать не только образовательной, но и устойчивой социально-психологической опорой для семьи, социокультурным центром для взрослых и детей. Для поддержки родителей и детей целесообразно использовать потенциал наставничества в диаде «родитель-родитель», «педагог-родитель», «ученик-ученик» и пр. Получая информационную и психологическую поддержку от наставников, семьи будут чувствовать большую уверенность в своих силах и возможность совладать с трудностями воспитательного, бытового, материального плана. Родителям, кроме прочего, может оказываться помощь в организации досуга детей. Целесообразно проведение тренингов для профилактики эмоционального выгорания у родителей, обеспечивающих снижение вероятности эмоционального отвержения ребенка.

Кроме этого, к семьям группы риска относят нередко молодые, замещающие семьи и семьи с детьми-инвалидами. Молодые родители не всегда владеют необходимыми знаниями для успешного воспитания детей, используют непроверенные источники информации для поиска данных, например, советы блогеров, псевдопсихологов. Также нередко они проявляют инфантильность и невысокий уровень ответственности за гармоничное развитие детей. Замещающиеся семьи сталкиваются с проблемой воспитания неродного ребенка, к которому у взрослого не формируются родительские чувства. Семьи с детьми с инвалид-

ностью переживают хроническую тревогу в связи нестабильностью будущего, дефицитом поддержки и социальной изоляции. Нередко такие родители испытывают разочарование в жизни и транслируют свое отчаяние ребенку. Поэтому для профилактики агрессивного и противоправного поведения у детей из данных категорий семей следует использовать адаптивно-обучающую стратегию. Она предполагает организацию специалистами школ групп взаимопомощи для родителей, регулярных встреч, где они могут обмениваться знаниями по вопросам воспитания современных детей с учётом их возрастных и психофизических особенностей. Для замещающих семей школа может предоставить психологическую помощь, направленную на принятие ребёнка, коррекцию его поведенческих особенностей. Для семей, воспитывающих детей с ОВЗ и инвалидностью, целесообразно обеспечить тьюторское сопровождение, привлекать их к разработке индивидуальных образовательных маршрутов.

Еще одна категория семей, которая относится к группе риска, также представляет собой неоднородную группу. В нее ходят семьи мигрантов, беженцев и переселенцев. Многие мигранты испытывают языковые барьеры, сложности в социокультурной интеграции, нестабильность жизненной траектории. Некоторые беженцы лишились жилья, близких, начинают жить «с нуля» в новых условиях другого государства. Большинство переселенцев эвакуированы из зон боевых действий и несмотря на то, что имеют социальную поддержку и живут в своей же стране, испытывают тревогу, стресс, социальную дезориентацию. Это повышает у детей риск дезадаптации, нарушений психического здоровья и девиаций в поведении. В силу чего имеет смысл реализовывать интеграционно-культурную стратегию взаимодействия семьи и школы с целью профилактики агрессивного и противоправного поведения детей. Она предполагает создание условий, в которых дети и их родители смогут включиться в новую социокультурную среду без потери идентичности. Сюда интегрируются такие направления сопровождения семей как недопущение ксенофобии, то есть предупреждение дискриминации по национальному признаку. Также предполагается содействие семьям в социокультурной адаптации, то есть помощь в освоении языка, культурных норм принимающего сообщества при уважении к культурным традициям семьи. Для детей из семей беженцев и переселенцев особое значение имеет формирование психологически комфортной и безопасной среды, психологическая помощь специалистов с целью снижения тревоги и стресса.

Таким образом, в работе с семьями группы риска получают отражение вторичная профилактика агрессивного и противоправного поведения детей. Она включает применение сопровождающей, адаптивно-обучающей и интеграционно-культурной стратегий взаимодействия с семьями. В соответствии с этими стратегиями реализуются технологии наставничества, тьюторской деятельности, групп взаимопомощи. Оказывается помощь родителям в организации досуга, профилактики изоляции, девиаций и ксенофобии. Обеспечивается содействие семьям в социокультурной адаптации, формировании поддерживающей, психологически комфортной и безопасной среды.

Третья, большая группа, семей, в которых самая высокая вероятность возникновения не только агрессивного, но и противоправного поведения детей, — это неблагополучные семьи. Данные семьи, как и другие, довольно разнородны по характеру психосоциального неблагополучия, используемым стилям родительского воспитания и взаимоотношений с близкими.

В этой группе можно выделить конфликтные и кризисные семьи, которые в целом исполняют свои родительские обязанности и не представляют прямой угрозы для физической безопасности детей. Однако в них наблюдается моральное давление, нередко неблагоприятная психологическая атмосфера, которая является угрозой для психологического здоровья ребёнка. В конфликтных семьях часто происходят скандалы, родители проявляют грубость, оскорбления в адрес детей или друг друга, что вызывает замкнутость, подавленность или агрессивность несовершеннолетних. Кризисные семьи — это семьи, которые в течение длительного времени находятся в состоянии дисбаланса: психологического, экономического, соматического. Члены семей могут длительно и тяжело болеть, пребывать в местах лишения свободы, имеют склонность к употреблению алкоголя. Также это могут быть семьи военнослужащих, участников боевых действий, в которых дети на долгое время расстаются с родителями, испытывают тревогу за их жизнь или сталкиваются с инвалидностью, гибелью члена семьи. Кризисность семьи может выражаться в применении родителями деструктивных стилей воспитания в силу некомпетентности, эмоциональной нестабильности или трудной жизненной ситуации в семье. Таким образом, во взаимодействии с данными семьями целесообразно использовать контрольно-защитную стратегию. Она предполагает мониторинг семейной ситуации, юридическую, психологическую и социальную за-

щиту детей, реализацию семейсберегающего подхода. Кроме этого, школе необходимо выстраивать межведомственное взаимодействие с социальными службами, обеспечить социальный патронаж семьи с целью предотвращения усугубления семейного кризиса.

Явные признаки семейного неблагополучия проявляют асоциальные семьи. Они могут иметь алкогольный или наркотический вид зависимости, вести криминальный и аморальный образ жизни, принадлежать к сектам или быть приверженцами религиозного экстремизма. Отличительный признак этих семей – жестокое обращение с детьми, что формирует склонность детей к агрессивному и противоправному поведению. Такие семьи, как правило, находятся на учете органов опеки, представителей МВД, дети и сами нередко состоят на контроле органов ПДН, привлекались к административной или даже уголовной ответственности. В связи с этим, родители часто пребывают на стадии изъятия ребенка из семьи в силу угрозы его жизни и прямого нарушения родительских обязанностей или уже лишены родительских прав. Однако эти обстоятельства не закрывают пути к их исправлению, предотвращению лишения родительства или восстановлению в правах при исправлении деструктивных паттернов поведения. В этой связи применяется реинтегративно-мотивационная стратегия взаимодействия с семьями. Она предполагает постепенное восстановление социальных связей членов семей (родителей и несовершеннолетних), формирование мотивации к изменениям, социально-психологическую реабилитацию. В рамках данной стратегии семье оказывается помощь в отказе от разрушающих личность моделей поведения и поддержка в поиске ресурсов для выбора нового жизненного пути.

Таким образом, в неблагополучных семьях осуществляется третичная профилактика агрессивного и противоправного поведения детей. Для этого реализуется контрольно-защитная и реинтегративно-мотивационная стратегии. Они направлены на реализацию семейсберегающего подхода, организацию межведомственного взаимодействия, восстановление социальных связей и социально-психологическая реабилитация членов семей. Систематизация всех указанных стратегий представлена таблице 1.

Таблица 1. Стратегии взаимодействия семьи и школы в профилактике агрессивного и противоправного поведения детей

№ п.п.	Стратегия	Категория семей	Направления профилактики
<i>Первичная профилактика агрессивного и противоправного поведения детей: благополучные семьи</i>			
1.	Превентивная	Благополучные семьи	Предупреждение рисков возникновения агрессивного и противоправного поведения детей в кризисные периоды развития
2.	Диагностическая	Семьи, переживающие временные трудности	Выявление признаков семейного неблагополучия, определение показателей предрасположенности личности к агрессивному и противоправному поведению
<i>Вторичная профилактика агрессивного и противоправного поведения детей: семьи группы риска</i>			
3.	Сопровождающая	Неполные, многодетные и малообеспеченные семьи	Реализация наставничества, организация досуга, профилактика эмоционального отвержения ребенка
4.	Адаптивно-обучающая	Молодые, замещающие семьи, семьи с детьми-инвалидами	Организация групп взаимопомощи, профилактика изоляции и девиаций, тьюторство, индивидуальные образовательные маршруты
5.	Интеграционно-культурная	Семьи мигрантов, беженцев, переселенцев	Недопущение ксенофобии, содействие социокультурной адаптации, формирование психологически комфортной и безопасной среды
<i>Третичная профилактика агрессивного и противоправного поведения детей: неблагополучные семьи</i>			
6.	Контрольно-защитная	Конфликтные, кризисные семьи	Реализация семейсберегающего подхода, организация межведомственного взаимодействия, осуществление социального патронажа
7.	Реинтегративно-мотивационная	Асоциальные семьи: употребляющие ПАВ, криминальные, аморальные	Восстановление социальных связей, формирование мотивации к изменениям, социально-психологическая реабилитация, поддержка в поиске новых ресурсов

Таким образом, существует широкое многообразие стратегий взаимодействия семьи и школы для формирования конструктивной, развивающей, профилактической или коррекционной среды. Они должны отбираться и осуществляться с учётом социального контекста семьи, психофизических особенностей ребенка и характера внутрисемейных коммуникаций.

Заключение

В данной статье актуализируется проблематика осуществления профилактики агрессивного и противоправного поведения детей. Описываются стратегии взаимодействия семьи и школы в данном направлении деятельности. Указаны три вида профилактической работы (первичная, вторичная, третичная) в части предупреждения развития отклоняющегося поведения у детей через сотрудничество педагогов с родителями. Охарактеризованы типы семей, в которых имеется вероятность формирования деструктивных моделей поведения у несовершеннолетних. Показано семь стратегий взаимодействия семьи и школы в профилактике агрессивного и противоправного поведения детей: превентивная, диагностическая, сопровождающая, адаптивно-обучающая, интеграционно-культурная, контрольно-защитная и реинтегративно-мотивационная. Данные настоящего исследования могут служить основанием для совершенствования технологий профилактической работы в школе в области превенции девиантного поведения обучающихся. Также они представляют ценность для специалистов службы сопровождения в образовательных организациях для оптимизации взаимодействия с родителями с учетом социального, культурного, психологического контекстов.

Важно понимать, что семья и школа должны действовать в едином координационном поле, формируя пространство доверия, ответственности и совместного роста. Именно консолидация усилий данных социальных институтов позволит не только предупредить девиации, но и вырастить новое поколение молодежи – психологически зрелое, морально сильное и социально активное, – способное защитить себя и страну от внутренних и внешних угроз.

Литература

1. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 11.12.2025).
2. Тимченко, И.Н. Влияние психолого-педагогической культуры родителей на агрессивное поведение детей / И.Н. Тимченко // Социальные отношения. – 2023. – № 1 (44). – С. 63–70.
3. Дубинин, С.Н. Агрессивное поведение у детей и подростков как одна из форм девиантного поведения / С.Н. Дубинин // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 5. – С. 98–116.
4. Ильин, Е.П. Психология агрессивного поведения / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2014. – 368 с.
5. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов / Ю.А. Клейберг. – Москва: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт-М», 2001. – 160 с.
6. Комплексная профилактика агрессивного поведения в образовательной среде: монография / Р.А. Андрианова, А.А. Бочавер, [и др.]; отв. ред. А. А. Бочавер, К.Д. Хломов, Р.А. Андрианова, А.А. Шемшурин; ФГБНУ ИИДСВ РАО. – Москва: ФГБНУ ИИДСВ РАО, 2022. – 364 с.
7. Кулакова, С.А. Ответственность родителей за противоправное поведение несовершеннолетних детей / С.А. Кулакова // Cognitio Regum. – 2022. – № 2. – С. 41–43.
8. Кузнецова, М.Н. Профилактика деструктивного поведения подростков / М.Н. Кузнецова, Л.С. Рычкова // Российский девиантологический журнал. – 2025. – Т 5, № 2. – С. 335–345.
9. Сидоров, С.Г. Профилактика девиаций несовершеннолетних школьников в общенациональной стратегии воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности гражданина / С.Г. Сидоров // Воспитание гармонично развитой и социально-ответственной личности: механизмы достижения цели Национального проекта «Образование» / Министерство образования и молодежной политики Свердловской области; ГА ОУ ДПО Свердловской области «Институт развития образования». Вып. 2. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования», 2020. – С. 32–41.
10. Шпицына, Л.М. Психология детей-сирот: учебное пособие / Л.М. Шпицына. – Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербургского университета, 2005. – 628 с.
11. Матушкина, И. И Технологии профилактики семейного неблагополучия: учебное пособие / И.И. Матушкина. – Москва, 2012. – 227 с.
12. Шнейдер, Л.Б. Семейная психология: учебное пособие для вузов. 2-е изд. – Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 768 с.

13. Книжникова, С.В. Научно-педагогические идеи о профилактике девиантного поведения детей в условиях школы: обзор диссертационных исследований за период 2000–2020 гг. / С.В. Книжникова // Концепт. – 2021. – № 10. – С. 1–18. URL: <http://e-koncept.ru/2021/211064.htm>. (дата обращения: 09.12.2025).

14. Иваненко, Е.А. Роль родителей в образовании: сотрудничество семьи и школы для успешного развития ребёнка / Е.А. Иваненко // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2023. – № 5. – С. 33–43.

15. Обучение слушателей курсов повышения квалификации проектированию педагогической системы обеспечения школьной успешности обучающихся / Н.О. Николов, А.А. Севрюкова, С.Г. Беспалова, В.Г. Фазлитдинов // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2025. – № 3 (64). – С. 114–126.

STRATEGIES FOR INTERACTION BETWEEN FAMILY AND SCHOOL IN THE PREVENTION OF AGGRESSIVE AND DELINQUENT BEHAVIOR IN CHILDREN

Yarychev N.U., Saidov Z.A., Selivanova E.A., Ilyasov D.F.

A.A. Kadyrov Chechen State University, Chelyabinsk Institute for Education Development

This article addresses the need to improve the effectiveness of educators in preventing aggressive and delinquent behavior in children. The importance of family-school collaboration in this area is emphasized. The aim of this work is to scientifically substantiate and describe strategies for family-school interaction in preventing aggressive and delinquent behavior in children, designed with consideration of the family's social context, the child's psychophysical characteristics, and the nature of intrafamily communication. The authors' strategies for family-educational interaction in preventing aggressive and delinquent behavior in children, oriented toward targeted work between school teachers and parents of students from successful, disadvantaged, and at-risk families, represent a significant innovation. Seven strategies for family-school collaboration are presented, according to the levels of prevention of deviant behavior in minors: preventive and diagnostic (primary prevention), supportive, adaptive-educational, and integrative-cultural (secondary prevention), control-protective, and reintegrative-motivational (tertiary prevention). The described results and conclusions have practical significance for improving methods of interaction with families in terms of preventing deviant behavior in students.

Keywords: interaction strategies, family and school, prevention of aggressive behavior, delinquent behavior of children, general education organization, prosperous families, families at risk, dysfunctional families.

References

1. Decree of the President of the Russian Federation of November 9, 2022, No. 809 "On Approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthen-

ing of Traditional Russian Spiritual and Moral Values." URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (accessed: December 11, 2025).

2. Timchenko, I.N. The Influence of Parents' Psychological and Pedagogical Culture on Children's Aggressive Behavior / I.N. Timchenko // Social Relations. – 2023. – No. 1 (44). – Pp. 63–70.

3. Dubinin, S.N. Aggressive Behavior in Children and Adolescents as One of the Forms of Deviant Behavior / S.N. Dubinin // Siberian Pedagogical Journal. – 2011. – No. 5. – Pp. 98–116.

4. Ilyin, E.P. Psychology of aggressive behavior / E.P. Ilyin. – Saint Petersburg: Piter, 2014. – 368 p.

5. Kleiberg, Yu.A. Psychology of deviant behavior: Textbook for universities / Yu.A. Kleiberg. – Moscow: TC Sfera, with the participation of "Urait-M" 2001. – 160 p.

6. Comprehensive prevention of aggressive behavior in the educational environment: monograph / R.A. Andrianova, A.A. Bocharov, [et al.]; eds. A.A. Bocharov, K.D. Khlovov, R.A. Andrianova, A.A. Shemshurin; FGBNU IISV RAO. – Moscow: FGBNU IISV RAO, 2022. – 364 p.

7. Kulakova, S.A. Parental responsibility for the unlawful behavior of minors / S.A. Kulakova // Cognitio Rerum. – 2022. – No. 2. – Pp. 41–43.

8. Kuznetsova, M.N. Prevention of destructive behavior in adolescents / M.N. Kuznetsova, L.S. Rychkova // Russian deviantological journal. – 2025. – Vol. 5, No. 2. – P. 335–345.

9. Sidorov, S.G. Prevention of Deviations in Minor Schoolchildren in the National Strategy for Educating a Harmoniously Developed and Socially Responsible Citizen / S.G. Sidorov // Educating a Harmoniously Developed and Socially Responsible Personality: Mechanisms for Achieving the Goals of the National Project "Education" / Ministry of Education and Youth Policy of the Sverdlovsk Region; State Autonomous Educational Institution of Additional Professional Education of the Sverdlovsk Region "Institute for Education Development". Volume 2. – Yekaterinburg: State Autonomous Educational Institution of Additional Professional Education of the Sverdlovsk Region "Institute for Education Development", 2020. – Pp. 32–41.

10. Shipitsyna, L.M. Psychology of Orphans: A Textbook / L.M. Shipitsyna. – St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg University, 2005. – 628 p.

11. Matushkina, I.I. Technologies for the Prevention of Family Problems. Manual / I.I. Matushkina. – Moscow, 2012. – 227 p.

12. Schneider, L.B. Family Psychology: A Textbook for Universities. 2nd ed. – Moscow: Academicheskyy Proekt; Yekaterinburg: Delovaya kniga, 2006. – 768 p.

13. Knizhnikova, S.V. Scientific and pedagogical ideas on the prevention of deviant behavior in children in a school setting: a review of dissertation research for the period 2000–2020 / S.V. Knizhnikova // Concept. – 2021. – No. 10. – Pp. 1–18. URL: <http://e-koncept.ru/2021/211064.htm>. (Accessed: 09.12.2025).

14. Ivanenko, E.A. The Role of Parents in Education: Cooperation between Family and School for the Successful Development of the Child / E.A. Ivanenko // Scientific Review. Series 2: Humanities. – 2023. – No. 5. – Pp. 33–43.

15. Training of Advanced Training Course Participants in Designing a Pedagogical System for Ensuring Students' Success in School / N.O. Nikolov, A.A. Sevryukova, S.G. Беспалова, V.G. Fazlitdinov // Scientific Support for the Advanced Training System. – 2025. – No. 3 (64). – Pp. 114_126.

Некоторые педагогические решения проблемы обучения китайских студентов техническим дисциплинам на русском языке

Ситникова Светлана Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Строительные конструкции, здания и сооружения»,
Дальневосточный государственный университет путей
сообщения
E-mail: lera_9968@mail.ru

Сидоренко Ольга Владимировна,

доктор экономических наук, профессор кафедры
«Менеджмент», Дальневосточный государственный
университет путей сообщения
E-mail: ovsidorenko@rambler.ru

Халиман Влада Витальевна,

старший преподаватель кафедры «Вычислительная
техника и компьютерная графика», Дальневосточный
государственный университет путей сообщения
E-mail: vv.khaliman@mail.ru

Шувалова Светлана Николаевна,

кандидат экономических наук, доцент кафедры
«Строительные конструкции, здания и сооружения»,
Дальневосточный государственный университет путей
сообщения
E-mail: sanny2311@mail.ru

Обучение специалистов технических направлений подготовки неязыковым учебным предметам, осуществляющееся на двух языках – родном и иностранном, является востребованным в мировой образовательной практике, отражает реальные потребности международного рынка инженерного труда и имеет тенденцию к дальнейшему развитию. Особенно явно это прослеживается в обучении техническим дисциплинам китайских студентов, преподавание которых ведётся преподавателями российских вузов на русском языке без возможностей синхронного перевода.

Авторы статьи опираются на собственный педагогический опыт преподавания технических дисциплин, таких как, информатика, архитектура, строительные материалы, и др., китайским студентам, имеющим недостаточную для продуктивного освоения технических дисциплин языковую подготовку по русскому языку.

Рассматриваемая проблема в образовательной и профессиональной направленности имеет несколько путей разрешения с учётом менталитета обучающихся, национальной культуры и образовательной практики Китая и России в контексте межгосударственной технической и межкультурной коммуникации.

Авторами проанализированы современные научные воззрения на подготовку иностранных студентов в российских технических вузах и российскими преподавателями в китайских вузах и на основе собственного педагогического опыта преподавания различных учебных дисциплин обоснованы пути разрешения проблемы обучения китайских студентов техническим дисциплинам.

Ключевые слова: образовательный процесс технического вуза, китайский студент, билингвальное обучение, технические направления подготовки.

Интернационализация современного высшего образования, обусловленная взаимопроникновением технологических решений, межгосударственным сотрудничеством в области промышленности и образования предполагает подготовку квалифицированных специалистов, владеющих, помимо профессиональных компетенций в профессиональной области, навыками межкультурного взаимодействия, профессиональной интеграции с представителями других стран.

Интеграция вузов из России и Китая (Дальневосточный государственный университет путей сообщения и Цзининский политехнический институт) в подготовке высококвалифицированных специалистов в области строительства, информационных технологий, менеджмента и др., по нашему мнению, указывает на:

- существенные различия в квалификационных требованиях к подготовке специалистов по национальным стандартам;
- разницу в учебных программах подготовки специалистов;
- несогласованность в критериях оценивания качества подготовки обучающихся по отдельным учебным дисциплинам;
- различия в организации образовательного процесса при преподавании учебных дисциплин и др.

И это только выступающие на первый план различия, создающие невидимые препятствия в продуктивной реализации образовательного процесса в образовательной интеграции.

Однако, помимо представленных проблем, нам видятся и перспективные процессы, заключающиеся в культурном обмене и взаимном обучении, что выходит за рамки теоретического диалога о предмете изучения в учебной дисциплине, но показывает обогащение системы знаний как преподавателя, так и студентов новыми культурными контекстами и технической информацией, разрушая культурные барьеры и создавая понимание образа мышления и базовых ценностей друг друга.

Обращаясь к собственной образовательной практике и анализу научной литературы по проблемам подготовки иностранных студентов выделим основные трудности их обучения:

- трудности в преодолении языкового барьера и существенное количество времени на работу со словарём и программами-переводчиками за счёт внедрения специализированных терминов и отсутствие лексического запаса, что снижает восприятие научной информации и познавательный интерес к учебным дисциплинам;
- недостаточный учёт преподавателями национальных особенностей китайского менталитета и традиционного китайского образования.

Многолетняя практика преподавания технических дисциплин в Дальневосточном государственном университете путей сообщения китайским студентам позволила предложить ряд продуктивных решений организации образовательного процесса:

- учёт особенностей национального менталитета и образовательных практик в Китае для создания комфортной образовательной среды при обучении китайских студентов, заключающийся в ряде положений: учёт национально-этических ценностей китайских студентов, определяющих реализацию личности (поведенческие паттерны); опора на ситуативные методы образования / воспитания за счёт объединения эмоциональной и интеллектуальной активности студентов [8]; при оценивании в конце семестра учёт показателей – домашнее задание + посещаемость + проект + контрольные работы + экзамен, т.е. экзамен является составной частью целого комплекса балльных работ [14]; приоритет групповых проектных методов с целью расширения лексического запаса и совершенствование речевых и коммуникативных навыков [4] и др.;
- соблюдение оптимального баланса между языковым и предметным компонентами с целью овладения студентами глубокими профессиональными знаниями и развитие их языковых компетенций [12];
- учёт нормативной базы учебных дисциплин и корреляция с российской нормативной базой для корректного использования в преподавании учебных дисциплин;
- необходимость визуализации научного и учебного материала с акцентированием на ключевых проблемах изучаемого материала [9];
- трансформация терминологической подготовки обучающихся посредством терминологических словарей с описанием понятий как

в российских, так и в китайских нормативных документах с целью формирования у обучающихся однозначного понимания термина (процесса или явления) и осмысления различий в нормативах разных стран. Возможно дополнение иллюстрациями для однозначного восприятия понятия и выделение его характерных признаков. Также предлагаются примеры употребления термина. Использование терминологических словарей позволит формировать у китайских обучающихся лексический запас на русском языке, тренироваться в его произношении и однозначном понимании понятия [2].;

– организация работы в «малых – 7–10 человек» группах направлено на создание комфортной образовательной среды (образовательная и социальная адаптация) для возможности наиболее полной реализации личностно-ориентированного и деятельностного подходов в образовании и уделении пристального внимания каждому обучающемуся с индивидуальным разбором образовательных трудностей, в том числе, благодаря формированию индивидуальной образовательной траектории обучающегося [7]. Помимо этого, обучение в «малых группах» ориентировано на вовлечение обучающихся в активную совместную деятельность с личной ответственностью за собственные действия [10];

– использование потенциала самостоятельной подготовки с целью развития способностей обучающихся анализа и оценки технической информации за счёт использования онлайн переводчиков с русского языка на китайский при изучении научной и учебной информации, просмотра обучающих видеороликов на You Tube, целенаправленных занятий на платформе образовательных курсов Соигэага, общения в тематических группах и др. [3];

– адаптация существующего учебно-методического материала к особенностям преподавания китайским студентам, за счёт представления информации в презентациях, методических и раздаточных материалах на русском языке и дублированием на китайском языке (возможно, как в одном файле поабазацо или отдельными файлами на русском и китайском языках). При этом научный материал дополняется визуальными образами, что способствует выявлению обучающимися связей между элементами содержания и выстраиванию логических цепочек между элементами учебной и научной информации. Подобная форма представления учебной и научной информации показала положительную динамику понимания китайскими студентами тем учебных занятий и побудила к обратной связи с вопросами и комментариями [6, 11];

– приобщение китайских студентов к проектной работе (например, подготовке докладов – презентаций по уникальной архитектуре Китая, повлиявших на иные архитектурные традиции других стран), что позволяет обогатить не только собственную познавательную и культурную сферы обучающегося, но и расширить культурный опыт преподавателя, методическую и учебную базу;

– индивидуальный (тет-а-тет) разбор ошибок в практических и лабораторных работах с целью «сохранения достоинства лица» обучающегося за счёт избегания повышения голоса, замечаний «с глаза на глаз», деликатное отношение к замечаниям об ошибках в работах китайских студентов и переформулированием их на «подумайте ещё» и иные формулировки [13].;

– приобщение к групповой научно-исследовательской работе с целью развития научно-исследовательских умений и навыков, навыков коммуникации и приобщению к учебной и исследовательской культуре в международном и межкультурном научном взаимодействии. Данный вид деятельности обуславливается выраженным приоритетом (что коррелируется с культурными особенностями и социальным взаимодействием в Китае) группового коллективного над личным; работая в группе, студенты активно помогают друг другу, чувствуют себя уверенно, что позволяет им более успешно справиться с поставленной индивидуальной задачей и достичь лучшего результата» [1].

В заключении отметим, что, что предложенные нами продуктивные решения организации образовательного процесса при обучении китайских студентов позволяют наиболее полно и корректно достигать целей высшего образования в подготовке конкурентоспособных специалистов, в том числе, в международной и межкультурной деятельности.

Литература

1. Антонова, Ю.А. Национально-психологический портрет китайского студента, изучающего русский язык // Филологический класс. 2022. № 2.
2. Даминова, С.О. Методика формирования иноязычной лексической компетенции на основе иллюстративных двуязычных терминологических словарей у студентов-нефилологов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. № 2 (855).

3. Кичерова М. Н., Черноморченко С.И., Чжу Юйфу Особенности самообразования российских и китайских студентов // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2018. № 4.

4. Лю Сяной, Методологические принципы разработки комплекса дидактических материалов на основе лингвокультурных текстов для взаимосвязанного развития коммуникативной и лингвокультурологической компетенций у китайских студентов при обучении русскому языку как иностранному на уровне В1 // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. № 11.

5. Николаева, А.Д. Особенности ситуативных методов обучения в Китае // Педагогика. Психология. Философия. 2023. № 3 (31).

6. Новик, В. Ю., Новик, И. Р., Магницкая, М.Ю. Основные методы и приёмы билингвального обучения химии // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 84–2.

7. Попова, Н.С. Преподавание в малых группах сотрудничества на уроках иностранного языка в контексте современных педагогических технологий // Скиф. 2023. № 9 (85).

8. Тореева, Т. А., Гукаленко О.В. Аксиологическая составляющая подготовки китайских педагогов-исследователей в системе российского высшего образования // Концепт. 2025. № 7.

9. Третьяков, а И. А., Куприна, И. В., Вострикова, О.В. Новая образовательная реальность: методологические трудности в преподавании социально-гуманитарных дисциплин китайским студентам // Педагогическое образование в России. 2023. № 1.

10. Третьякова, Е. Е., Масалева, И. О., Шутеева, Т. В., Логачева, Е.А. Обучение в малых группах – способ формирования профессиональных компетенций // Коллекция гуманитарных исследований. 2019. № 6 (21).

11. Федотова, Д.В. Психолингвистические механизмы повышения понимания иностранного языка посредством визуальных образов // Вестник науки. 2025. № 11 (92).

12. Чжан Хао, Формирование иноязычной профессиональной компетенции у студентов инженерных направлений // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2025. № 1–4 (100).

13. Чжан Юй, Особенности взаимодействия преподавателя с российской и китайской студенческой аудиторией // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Филология. Журналистика. 2024. № 2.

14. Шалагина, С. В., Галиуллина, С. Д., Вильданов, Р. Р., Вильданов, Р. Р., Сафина, Е.А. Некоторые аспекты реализации высшего образования в китайской народной республике // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2024. № 2 (48).

SOME PEDAGOGICAL SOLUTIONS TO THE PROBLEM OF TEACHING TECHNICAL DISCIPLINES TO CHINESE STUDENTS

Sitnikova S.Yu., Sidorenko O.V., Khaliman V.V., Shuvalova S.N.

Far Eastern State Transport University

Bilingual training of technical specialists in non-linguistic subjects—native and foreign—is in demand in global educational practice, reflects the real needs of the international engineering labor market, and is destined for further development. This is particularly evident in the teaching of technical disciplines to Chinese students, who are taught by professors at Russian universities in Russian without the possibility of simultaneous translation.

The authors of this article draw on their own pedagogical experience teaching technical disciplines, such as computer science, architecture, construction materials, and others, to Chinese students whose Russian language proficiency is insufficient for productive mastery of technical disciplines.

This educational and professional problem has several possible solutions based on methodological approaches that consider the students' mentality, national culture, and educational practices of China and Russia for interstate technical and intercultural communication. The authors analyzed current scientific views on the training of international students at Russian technical universities and those of Russian instructors at Chinese universities. Drawing on their own teaching experience in various academic disciplines, they substantiated solutions for educating Chinese students in technical disciplines.

Keywords: technical university educational process, Chinese students, bilingual education, technical training programs.

References

1. Antonova, Yu.A. National-Psychological Portrait of a Chinese Student Studying Russian // Philological Class. 2022. No. 2.
2. Daminova, S.O. Methodology for Developing Foreign-Language Lexical Competence Based on Illustrative Bilingual Terminological Dictionaries in Non-Philology Students // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences. 2025. No. 2 (855).
3. Kicherova, M. N., Chernomorchenko, S. I., Zhu Yufu. Features of Self-Education of Russian and Chinese Students // Bulletin of Leningrad State University named after A.S. Pushkin. 2018. No. 4.
4. Liu Xiangyu, Methodological Principles for Developing a Set of Didactic Materials Based on Linguistic and Cultural Texts for the Interrelated Development of Communicative

and Linguistic Competencies in Chinese Students in Teaching Russian as a Foreign Language at Level B1 // Pedagogy. Theoretical and Practical Issues. 2025. No. 11.

5. Nikolaeva, A.D. Features of Situational Teaching Methods in China // Pedagogy. Psychology. Philosophy. 2023. No. 3 (31).

6. Novik, V. Yu., Novik, I. R., Magnitskaya, M. Yu. Basic Methods and Techniques of Bilingual Chemistry Teaching // Problems of Modern Pedagogical Education. 2024. No. 84–2.

7. Popova, N.S. Teaching in Small Collaborative Groups in Foreign Language Lessons in the Context of Modern Pedagogical Technologies // Skif. 2023. No. 9 (85).

8. Toreeva, T. A., Gukalenko, O.V. Axiological Component of Training Chinese Teacher-Researchers in the Russian Higher Education System // Concept. 2025. No. 7.

9. Tretyakova, E. E., Masaleva, I. O., Shuteeva, T. V., Logacheva, E.A. Small Group Learning as a Method of Developing Professional Competencies // Collection of Humanitarian Research. 2019. No. 6 (21).

10. Tretyakov, I. A., Kuprina, I. V., Vostrikova, O.V. New Educational Reality: Methodological Difficulties in Teaching Social and Humanitarian Disciplines to Chinese Students // Pedagogical Education in Russia. 2023. No. 1.

11. Fedotova, D.V. Psycholinguistic mechanisms for improving foreign language comprehension through visual images // Science Bulletin. 2025. No. 11 (92).

12. Zhang Hao, Formation of foreign language professional competence in engineering students // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2025. No. 1–4 (100).

13. Zhang Yu, Features of teacher interaction with Russian and Chinese student audiences // News of Saratov State Petroleum University. Series: Philology. Journalism. 2024. No. 2.

14. Shalagina, S. V., Galiullina, S. D., Vildanov, R. R., Vildanov, R. R., Safina, E.A. Some aspects of higher education implementation in the People's Republic of China // Bulletin of USPTU. Science, education, economics. Series: Economics. 2024. No. 2 (48).

Организационно-педагогическое сопровождение преподавателей образовательных организаций МВД России в условиях цифровизации профессиональной деятельности

Шерстяных Александра Сергеевна,

кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры информационных технологий и специальной техники Сибирский юридический институт МВД России
E-mail: sher_as@bk.ru

Старовойтова Алевтина Сергеевна,

старший преподаватель-методист отделения методического обеспечения учебного процесса учебного отдела, Сибирский юридический институт МВД России
E-mail: alevтина.starovoitova@mail.ru

В статье рассматриваются особенности организационно-педагогического сопровождения преподавателей образовательных организаций МВД России в условиях цифровой трансформации образовательного процесса. На основе данных анкетирования профессорско-преподавательского состава Сибирского юридического института МВД России выявлены проблемы, с которыми они сталкиваются при работе в цифровой образовательной среде. Описаны результаты реализации дополнительной профессиональной программы, разработанной для повышения квалификации педагогических работников, учебно-вспомогательного персонала кафедр образовательных организаций МВД России, выступающей как одно из условий организационно-педагогического сопровождения преподавателей и формирования формирования готовности к работе в цифровом формате. Разработаны концептуальные положения структурно-функциональной модели сопровождения, обеспечивающей интеграцию технологических и методических ресурсов в систему управления профессиональным развитием педагогов ведомственных вузов. Рассмотренные в исследовании материалы позволяют утверждать, что организационно-педагогическое сопровождение преподавателей образовательных организаций МВД России в цифровой среде открывает новые возможности для совершенствования профессиональной компетентности, саморазвития и повышения качества подготовки сотрудников органов внутренних дел.

Ключевые слова: профессиональная деятельность преподавателя; организационно-педагогическое сопровождение; цифровизация образования; образовательная организация МВД России; система «Алекс-ВУЗ».

В современной системе профессионального образования Российской Федерации происходят масштабные цифровые преобразования, затрагивающие не только содержание образовательных программ, но и организационно-педагогические механизмы подготовки, переподготовки и сопровождения педагогов. Особенно значимы эти процессы для образовательных организаций Министерства внутренних дел Российской Федерации, где цифровизация профессиональной деятельности сочетается с жесткими требованиями к соблюдению регламентов, дисциплины и информационной безопасности. В этих условиях преподаватель становится не просто транслятором знаний, а ключевым субъектом цифрового профессионально-образовательного пространства, что требует переосмысления содержания и форм его организационно-педагогического сопровождения.

Проведенный в 2022–2025 гг. мониторинг удовлетворенности профессорско-преподавательского состава Сибирского юридического института МВД России организацией образовательного процесса подтверждает актуальность проблемы. В 18 из 20 образовательных организаций МВД России используется система автоматизации образования «Алекс-ВУЗ» (далее – «Алекс-ВУЗ»), включающая в себя следующие модули: «Планы», «Методическое обеспечение», «Нагрузка», «Расписание», «Студент», «Штаты», «Организация деятельности».

Несмотря на то, что 100% преподавателей владеют основами работы в электронной информационно-образовательной среде, до 62% испытывают затруднения при использовании отдельных модулей «Алекс-ВУЗ», а 41% не в полной мере удовлетворены обеспечением образовательного процесса в электронной информационно-образовательной среде института.

Проведенные анкетирования педагогов Сибирского юридического института МВД России свидетельствуют о росте удовлетворенности условиями образовательной деятельности (доля оценок «хорошо» и «отлично» увеличилась с 50% до 58%), однако сохраняются трудности при проектировании индивидуальных траекторий повышения квалификации и использовании цифровых платформ.

Полученные данные указывают на необходимость системного организационно-педагогического сопровождения, направленного на развитие цифровой готовности, методической самостоятельности и способности преподавателей адаптироваться к быстро меняющейся цифровой образовательной среде.

В научных трудах последних лет проблема педагогического сопровождения рассматривается как одно из ключевых направлений профессиональной педагогики [7], [9], [12], [14]. Сопровождение определяется как особый вид педагогической деятельности, обеспечивающий поддержку субъекта в профессиональном самоопределении, предупреждение трудностей и развитие его самостоятельности и рефлексивности. Применительно к преподавателям вузов МВД России вопросы сопровождения профессионального развития приобретают особое значение в связи с внедрением цифровых технологий в учебный и воспитательный процессы. По мнению, Н.И. Зыряновой, педагогическая деятельность – особый вид социальной деятельности, направленной на передачу накопленных человечеством культуры и опыта от старших поколений младшим, создание условий для личностного развития и подготовки человека к выполнению определенных социальных ролей в обществе [6], развитие которых в цифровой среде требует переосмысления организационно-педагогических механизмов сопровождения. В исследованиях Л. Каргиной отмечается, что в процессе цифровизации образования в Российской Федерации ключевым становится не только создание инфраструктуры и внедрение технологий, но и подготовка педагогических работников к новым форматам профессиональной активности, что предусматривает развитие их цифровой грамотности, способности к критическому осмыслению цифровых инструментов и гибкого управления цифровыми ресурсами [8].

Теоретико-методологические основы исследования опираются на идеи деятельностного и компетентностного подходов, базирующихся на положениях С.Л. Рубинштейна о единстве сознания и деятельности [13] и на развитии этих идей в трудах А.Н. Леонтьева [11], И.А. Зимней [5]. Педагогическая деятельность рассматривается как целостная система, включающая гностический, проектировочный, конструктивный, организационный и коммуникативный компоненты [2].

Современный преподаватель высшей школы сочетает функции педагога, исследователя и коммуникатора, что усиливает значимость сопровождения как ресурса его профессионального развития [3].

Несмотря на развитие научных представлений о педагогическом сопровождении, остается недостаточно исследованным вопрос системного сопровождения преподавателей ведомственных вузов, где образовательный процесс регламентирован служебной спецификой, а цифровизация затрагивает не только технологические, но и организационно-психологические аспекты педагогической деятельности.

Возникает противоречие между необходимостью комплексной цифровизации образовательного процесса и недостаточной готовностью профессорско-преподавательского состава к использованию цифровых инструментов в учебной, методической и исследовательской работе.

Все это подтверждает необходимость разработки модели организационно-педагогического сопровождения преподавателя, направленной на развитие цифровой компетентности и рефлексивной готовности педагога. Как показывают исследования Ж.А. Азимбаевой, эффективность профессиональной деятельности преподавателя возрастает при создании внутриорганизационной системы сопровождения, основанной на персонализированных программах подготовки к цифровой и инновационной профессиональной среде [1]. Аналогичные выводы делает Д.А. Варламов, указывая на необходимость профессионально-методического сопровождения педагогов военных вузов как фактора повышения их педагогической компетентности [4]. Зарубежные исследования показывают, что цифровизация образования не может рассматриваться исключительно как технологический процесс: она трансформирует саму природу педагогического взаимодействия, требуя переосмысления организационно-педагогических механизмов поддержки и развития преподавателя как субъекта цифровой профессиональной деятельности [15].

Таким образом, организационно-педагогическое сопровождение преподавателей образовательных организаций МВД России выступает как целостный процесс создания условий для их профессионального, личностного и цифрового развития. Мы исходим из идеи, что сопровождение преподавателя в условиях цифровизации должно рассматриваться не как эпизодическая форма методической помощи, а как системно организованный вид педагогической деятельности, интегрированный в структуру управления образовательной организацией и обеспечивающий устойчивое повышение профессиональной компетентности педагогов.

Реализация данной идеи предполагает разработку структурно-функциональной модели организационно-педагогического сопровождения преподавателей образовательных организаций МВД России, отражающей этапность, условия и механизмы формирования цифровой готовности педагогов.

Методологическую основу исследования составили системный и деятельностный подходы, позволившие рассматривать организационно-педагогическое сопровождение преподавателей образовательных организаций МВД России как целостный процесс, направленный на развитие их профессиональных и цифровых компетенций. В ходе работы использовались общенаучные методы анализа, синтеза, сравнения и обобщения, а также методы педагогического наблюдения, анкетирования и статистической обработки данных.

С 2022 по 2025 год проводилось исследование профессиональной деятельности преподавателей Сибирского юридического института МВД России посредством анкетирования, в котором приняли участие более 80% профессорско-преподавательского состава кафедр.

Анализ полученных в результате анкетирования педагогов данных показал, что основная проблема — это недостаток времени для качественной подготовки к учебным занятиям из-за больших объемов документальной работы, связанной с необходимостью постоянной актуализации обязательных компонентов реализуемых образовательных программ, внесением изменений в федеральные государственные образовательные стандарты, появлением новых квалификационных требований к качеству подготовки выпускников, увеличением количественных показателей по научным публикациям, устанавливаемым системой МВД России, разработкой методического обеспечения для каждого занятия и т.п.

Так, оценивая организацию образовательного процесса в целом, анкетлируемые обозначили следующие замечания и пожелания: «сократить количество отчетов и научной работы», «снизить объем учебно-методической документации, разрабатываемой преподавателями», «оптимизировать учебную и методическую работу, минимизировать количество постоянных доработок»; «разработать единые формы оформления методических материалов»; «организовать работу так, чтобы у преподавателя было время выполнить все планы института и оставалось время для саморазвития»; «уделять больше рабочего

времени подготовке к занятиям»; «автоматизировать процесс подсчета учебной нагрузки».

В 2022 году 61% опрошенных преподавателей обозначили, что в системе «Апекс-ВУЗ» испытывают наибольшие затруднения при работе в модуле «Методическое обеспечение», 33% — в модуле «Планы», 7% — в модуле «Расписание». Анализируя работу функционирующей в институте системы «Апекс-ВУЗ», 46% респондентов ответили, что они в большей степени удовлетворены ее работой, 33% — удовлетворены не в полной мере, 12% — не удовлетворены и 10% удовлетворены полностью.

Проведенное в 2022–2025 гг. исследование профессиональной деятельности преподавателей Сибирского юридического института МВД России позволило выявить особенности восприятия преподавателями цифровизации профессиональной деятельности, уточнить ее влияние на структуру их работы и характер организационно-педагогических затруднений и определить направления совершенствования организационно-педагогического сопровождения в системе ведомственного образования.

В целях сопровождения деятельности преподавателей образовательных организаций МВД России в цифровой среде в апреле 2024 года в Сибирском юридическом институте МВД России разработана и с января 2025 года реализуется дополнительная профессиональная программа «Повышение квалификации педагогических работников, учебно-вспомогательного персонала кафедр образовательных организаций МВД России по теме: «Электронная информационно-образовательная среда вузов МВД России на основе систем управления образованием «Апекс-ВУЗ» и электронного обучения «Moodle» (с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий)» (далее — ДПП).

Данная ДПП направлена на совершенствование и получение новых компетенций, необходимых для профессиональной деятельности и повышения профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации по использованию электронной информационно-образовательной среды образовательных организаций системы МВД России:

- способности совершенствовать образовательный процесс, основываясь на передовых достижениях в оперативно-служебной и профессиональной деятельности органов, организаций, подразделений МВД России, с использованием систем управления образованием и электронного обучения;
- способности планировать результаты образовательной деятельности и разрабатывать в соответствии с ними методические и контрольно-измерительные материалы оценки качества знаний обучающихся с использованием систем управления образованием и электронного обучения;
- способности осуществлять решение специализированных задач в электронной информационно-образовательной среде образовательной организации с использованием систем автоматизации образованием «Апекс-ВУЗ», системы электронного обучения «Moodle», электронно-библиотечной системы «Znanium».

С января по ноябрь 2025 года по данной программе прошли обучение 150 преподавателей из 16 образовательных организаций системы МВД России, (50 из которых — представители Сибирского юридического института МВД России).

Анкетирование и наблюдения за профессиональной деятельностью преподавателей Сибирского юридического института МВД России показали устойчивую положительную динамику в использовании цифровых технологий: если в 2022 г. активные и интерактивные методы обучения применяли 93% преподавателей, то в декабре 2024 года этот показатель достиг 100%. По сравнению с 2022 годом количество респондентов, которые полностью удовлетворены системой «Апекс-ВУЗ» увеличилось в 2 раза, с 10% до 20%; с 46% до 56% увеличилось количество респондентов, выбравших ответ «в большей степени удовлетворены», с 33% до 21% снизилось количество тех, кто «удовлетворены не в полной мере», и в 4 раза уменьшилось количество педагогов, кто не удовлетворен работой системы «Апекс-ВУЗ» (с 12% снизилось до 3%).

Относительно трудностей преподавателей в использовании модулей системы «Апекс-ВУЗ» также наблюдается позитивная динамика: количество преподавателей, испытывающих затруднения в модулях «Методическое обеспечение» и «Планы», уменьшилось в 3 раза (с 61% до 19% — «Методическое обеспечение»; с 33% до 10% — «Планы»). С 7% до 3% уменьшилось количество тех, кто затрудняется работать в модуле «Студент». В 2024 году основные сложности преподаватели испытывали при работе с новыми модулями «Нагрузка» (35%) и «Организация деятельности» (26%).

Проведен анализ анкетирования представителей профессорско-преподавательского состава образовательных организаций МВД Рос-

сии, прошедших обучение по ДПП, который показал, что повышение уровня цифровой готовности преподавателей напрямую связано с наличием структурированной методической поддержки и практико-ориентированных форматов обучения. Более 70% опрошенных, прошедших обучение по ДПП, отметили, что повышение квалификации позволило систематизировать работу с цифровыми платформами, повысить уровень уверенности в использовании модулей «Методическое обеспечение», «Планы», «Нагрузка» и системе электронного «Moodle». 61% респондентов указали на снижение трудозатрат при подготовке учебно-методических материалов и управлении документацией, а 68% отметили, что обучение способствовало развитию навыков самостоятельного освоения новых цифровых инструментов. Полученные данные позволяют утверждать, что повышение квалификации, встроенное в систему организационно-педагогического сопровождения, становится фактором стабилизации цифровой трансформации и выступает одним из эффективных механизмов повышения педагогической компетентности.

Таким образом, наблюдается прямая зависимость между успешностью цифровизации образовательного процесса и наличием институционально организованных форм сопровождения преподавателей.

Сопоставление данных опроса с анализом функционала системы «Апекс-ВУЗ» позволяет заключить, что ключевая проблема цифровизации образовательных организаций МВД России заключается в отсутствии единого инструментария организационно-педагогического сопровождения в самой цифровой среде.

Разработанная ДПП, реализуемая Сибирским юридическим институтом МВД России для обучения педагогических работников, учебно-вспомогательного персонала кафедр образовательных организаций МВД России позволяет компенсировать дефициты цифровых компетенций, снизить трудоёмкость рутинных процедур и обеспечить методическую поддержку при работе в электронных платформах. Она выполняет функцию адаптации педагогов к цифровой инфраструктуре, формируя навыки осмысленного использования модулей, инструментов и сервисов, что способствует переходу от формальной цифровизации к развитию цифровой педагогической культуры.

Таким образом, ДПП выступает как один из ключевых компонентов организационно-педагогического сопровождения профессиональной деятельности преподавателя образовательной организации МВД России и обеспечивает целостность процесса цифровой трансформации не только на техническом, но и на методическом уровне, который является неотъемлемой составляющей педагогической компетентности преподавателей. Результаты исследования показывают, что успешная цифровая трансформация невозможна без педагогического сопровождения, ориентированного на развитие цифровых компетенций и рефлексивной готовности преподавателей.

Литература

1. Азимбаева Ж.А. Подготовка преподавателей к профессионально-педагогической деятельности в условиях инновационных изменений технического вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2024. – 218 с.
2. Александрович П.И. Педагогическое мастерство преподавателя вуза // Труды БГТУ. – 2013. – № 5 (История, философия, филология). – С. 61–63.
3. Бережная И. Ф., Белошицкий А.В. Педагогическая деятельность преподавателя высшей школы в современных условиях // Вестник ВОГУ. – 2014. – № 2. – С. 25–32.
4. Варламов Д.А. Профессионально-методическое сопровождение педагогической деятельности инструктора производственной практики курсантов военного вуза: дис. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2023. – 149 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] // Эйдос. – 2006. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya> (дата обращения: 26.09.2025).
6. Зырянова Н.И. Введение в профессионально-педагогическую деятельность: учеб. пособие. – Екатеринбург: РГПУ, 2019. – 153 с.
7. Игнатова В.В. Стратегический подход в педагогике высшей школы в инновационном осмыслении // Духовно-творческое становление личности в социокультурном образовательном пространстве: коллективная монография / под ред. В.В. Игнатовой. – Красноярск: СибГТУ, 2014. – С. 8–48.
8. Каргина Л. Digitalization of Education in Russia: Challenges and Prospects [Электронный ресурс] // SSRN. – 2023. – URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4495372 (дата обращения: 30.10.2025).
9. Казакова Е.И., Моисеев А.М. (ред.) Методология и методика сопровождения региональных проектов развития образования. – М.: РОССПЭН, 2003. – 168 с.

10. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 400 с.

11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

12. Пичугина Г.В. Педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка обучающихся в технологическом образовании // Школа и производство. – 2009. – № 8. – С. 3–6.

13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1957. – 720 с.

14. Яковлева Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2012. – № 4 (263). – С. 46–49.

15. Annemann C., Schulz S., Müller B. Teachers' Participation in Digitalization-Related Professional Development // Education Sciences. – 2025. – Vol. 15, No. 4. – Article 486. – DOI: 10.3390/educsci15040486. – URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/4/486> (дата обращения: 03.11.2025).

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR INSTRUCTORS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF PROFESSIONAL ACTIVITY

Sherstiankyh A.S., Starovoitova A.S.

Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

The article examines the specifics of organizational and pedagogical support for instructors of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia amid the digital transformation of the educational process. Based on survey data collected from the faculty of the Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, the study identifies key challenges faced by instructors working in a digital learning environment. The authors describe the results of implementing an advanced training program developed to enhance the qualifications of academic staff and teaching support personnel of departmental universities. This program serves as an essential element of organizational and pedagogical support and contributes to building instructors' readiness to work in a digital format.

The article proposes conceptual foundations of a structural-functional support model that ensures the integration of technological and methodological resources into the system for managing the professional development of educators in departmental higher education institutions. The findings demonstrate that organizational and pedagogical support for instructors of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia within a digital environment opens new opportunities for improving professional competence, supporting self-development, and enhancing the quality of training for internal affairs personnel.

Keywords: teaching professional activity; organizational and pedagogical support; digitalization of education; educational institution of the Ministry of Internal Affairs of Russia; "Apex-VUZ" system

References

1. Azimbaeva, Zh.A. Preparation of University Instructors for Professional and Pedagogical Activity under Innovative Transformations in a Technical University. PhD dissertation in Pedagogical Sciences, Omsk, 2024. 218 p.
2. Aleksandrovich, P. I. "Pedagogical Mastery of a University Instructor." Proceedings of BSTU, No. 5 (History, Philosophy, Philology), 2013: 61–63.
3. Berezhnaya, I. F., and Belošitskiy, A. V. "Pedagogical Activity of Higher School Instructors in Contemporary Conditions." Vestnik VOGU, No. 2, 2014: 25–32.
4. Varlamov, D.A. Professional and Methodological Support of Pedagogical Activity of a Practical Training Instructor at a Military University. PhD dissertation in Pedagogical Sciences, Saint Petersburg, 2023. 149 p.
5. Zimnyaya, I. A. "Key Competencies as a New Paradigm of Learning Outcomes in Modern Education." Eidos, 2006. <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya> (access date: 26.09.2025)
6. Zyryanova, N.I. Introduction to Professional and Pedagogical Activity: A Textbook. Ekaterinburg: RGPU, 2019. 153 p.
7. Ignatova, V. V. "A Strategic Approach in Higher Education Pedagogy in an Innovative Context." In Spiritual and Creative Development of Personality in the Sociocultural Educational Space, edited by V.V. Ignatova, 8–48. Krasnoyarsk: SibGTU, 2014.
8. Kargina, L. "Digitalization of Education in Russia: Challenges and Prospects." SSRN, 2023. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4495372 (access date: 30.10.2025)
9. Kazakova, E. I., and Moiseev, A. M., eds. Methodology and Methods of Supporting Regional Educational Development Projects. Moscow: ROSSPEN, 2003. 168 p.
10. Kraevskiy, V. V., and Berezhnaya, E.V. Methodology of Pedagogy: A New Stage. A Textbook for University Students. 2nd ed. Moscow: Akademiya, 2008. 400 p.
11. Leontiev, A.N. Activity, Consciousness, Personality. Moscow: Politizdat, 1975. 304 p.
12. Pichugina, G. V. "Pedagogical Support and Pedagogical Assistance for Learners in Technological Education." School and Production, No. 8, 2009: 3–6.
13. Rubinstein, S.L. Foundations of General Psychology. Moscow: Uchpedgiz, 1957. 720 p.
14. Yakovleva, N. O. "Support as a Pedagogical Activity." Bulletin of South Ural State University. Series: Education. Pedagogical Sciences, No. 4 (263), 2012: 46–49.
15. Annemann, C., Schulz, S., and Müller, B. "Teachers' Participation in Digitalization-Related Professional Development." Education Sciences 15, No. 4 (2025): Article 486. <https://doi.org/10.3390/educsci15040486> (access date: 03.11.2025).

Ся Вэйтун,

магистрант, Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы
E-mail: 2087387517@qq.com

Статья посвящена комплексному исследованию процесса интеграции художественных принципов и технических приемов Пекинской оперы в современную систему академической вокальной подготовки теноров в Китае. В работе проводится детальный сравнительный анализ двух традиций (западноевропейского оперного тенорового вокала и китайского исполнительского искусства Лао Шэн в Пекинской опере), выявляющий как фундаментальные различия их культурно-эстетических парадигм, так и существующие параллели в вокальной технике. На основе методологии сравнительного анализа и историко-культурологического подхода автором систематизированы ключевые аспекты дыхательной техники, работы с резонаторами и постановки голоса, общие для обеих традиций. Особое внимание уделяется педагогическим аспектам адаптации национальных методов методики китайской оперы, таких как техника «раскрытия ребер», «глоточный резонанс» и «пение в наклонном положении», в современный педагогический процесс академического вокального образования. Результаты исследования демонстрируют значительный потенциал такого синтеза для решения специфических технических задач, стоящих перед китайскими тенорами, включая освоение верхнего регистра. В заключении обосновывается целесообразность разработки интегрированной методики, которая позволит не только повысить эффективность профессиональной подготовки, но и сохранить культурную идентичность китайских исполнителей.

Ключевые слова: Китай, тенор, Пекинская опера, пение, академический вокал, обучение вокалу.

Введение

Пекинская опера, признанная объектом всемирного нематериального культурного наследия ЮНЕСКО, имеет богатую историю, восходящую к концу XVIII века. Ее становление принято относить к периоду правления императора Цяньлуна династии Цин, когда произошло слияние нескольких местных музыкально-драматических традиций (хуэйской и ханьской оперы) в культурном и административном центре страны Пекине. За более чем 200 лет своего развития этот синтетический жанр, объединяющий пение, речитатив, акробатику и пантомиму, кристаллизовался в стройную художественную систему, ставшую эталоном традиционного сценического искусства Китая. По мнению Чень Сюя: «С изменениями в обществе Пекинская опера также претерпела реформы и инновации» [1, с. 218]. И действительно, существенное воздействие на эволюцию Пекинской оперы на протяжении минувшего столетия оказали глубокие социокультурные трансформации в китайском обществе, а также интенсивный диалог с западной вокальной традицией, начало которому было положено на рубеже XIX–XX веков. Этот процесс стимулировал ряд стилистических обновлений жанра, направленных на его адаптацию к меняющимся художественным запросам и одновременно на сохранение своей уникальной идентичности в условиях межкультурного взаимодействия.

В XX–XXI веках формирование китайской академической вокальной школы представляло собой сложный процесс взаимодействия заимствованных западных традиций и глубоких художественных истоков национальной оперной традиции. Одним из наиболее репрезентативных феноменов этого диалога являлось влияние стиля Пекинской оперы на особенности подготовки певцов-теноров в рамках академического направления *belcanto*. В вокальной практике отмечают такие явления, как обогащение западной вокальной традиции приемами звукоизвлечения и звуковедения, характерных для искусства Лао Шэн (исполнителя традиционной мужской роли). Особенности этого вокального синтеза двух национальных культур до сих пор не осмыслены в должной мере, что определило актуальность темы настоящей статьи.

Целью настоящей работы является сравнительный анализ вокальных стилей артистов Лао Шэн в Пекинской опере и певцов-теноров в традиции *belcanto*. Такой подход позволяет выявить не только специфические различия, обусловленные разными культурно-эстетическими взглядами, но и скрытые общие черты в области техники дыхания, работы с резонаторами и дикционной выразительности. Подобное исследование значимо как для истории музыки Китая, так и для вокальной педагогики. Разработка современной методики работы с китайскими тенорами на стыке двух вокальных манер открывает пути для сознательного использования сильных сторон каждой традиции, что способствует подготовке универсальных артистов, способных к полноценному творческому самовыражению в различных стилях.

Методы исследования

Методологическую основу исследования составляет комплексный подход. Важную роль играет историко-культурологический метод, применяемый для рассмотрения генезиса и трансформации обеих традиций в их социокультурном контексте. Это дает возможность проследить, как социальные изменения в китайском обществе и влияние западной музыки с начала XX века отразились на эволюции Пекинской оперы, в том числе на методах подготовки исполнителей.

Центральное место занимает сравнительный анализ, направленный на выявление типологических сходств и различий между вокальными системами Пекинской оперы и западной академической традиции. В рамках этого метода проводится сопоставление по следующим ключевым параметрам: принципы звукообразования и голосоведения, специфика работы с дыханием, использование резонаторных систем, а также подходы к дикции и артикуляции в контексте разных языковых культур. Этот подход позволяет систематизировать характерные особенности исполнительского стиля артистов Лао Шэн и певцов-теноров.

Систематизация и критический анализ существующей научной литературы составляет отдельный методологический пласт исследования. На основе работ Чэня Сюя [1] и Вана Ц [2] анализируются вопросы становления и национально-культурной специфики Пекинской

оперы. Исследования Эрюна Ли и Хунчжэня Ч [3], а также статья Ханя П [4] предоставляют ценный материал для сравнительной интерпретации двух традиций. Работы Мозгот С.А. и Ли Яна [5] углубляют понимание системы амплуа и репрезентации персонажей. В аспекте непосредственно вокальной педагогики и тенорового исполнительства ключевыми являются источники, посвященные стратегиям обучения и специфике подготовки китайских вокалистов (Дэн Чонгбо [6], Ин Чжань [7]). Таким образом, метод анализа литературы позволяет создать целостную теоретическую базу, выявить уже изученные аспекты проблемы и определить проблемы, которые необходимо исследовать в дальнейшем.

Результаты

Формирование тенорового амплуа в западноевропейской опере и искусстве Пекинской оперы представляет собой два различных историко-культурных пути развития музыкального театра. Возникновение западной оперы как жанра принято относить к рубежу XVI–XVII веков, когда во Флоренции сформировался кружок «Camerata dei Bardi», разработавший принципы речитатива и монодии. В этот период тенор еще не выделялся как сольное амплуа, а его функция сводилась преимущественно к исполнению партий повествователя в ранних операх вроде «Орфея» Монтеверди (1607 год). Однако к концу XVIII века, с ростом оперных театров и усложнением возможностей оркестра, начинается развитие партии тенора в его классическом виде. Решающую роль в этом процессе сыграли оперы Моцарта, где теноровые партии (например, Дон Оттавио в «Дон Жуане») обрели глубину и вокальную сложность. Расцвет бельканто в творчестве Россини, Доницетти и Беллини в начале XIX века окончательно закрепил тенор как ведущее мужское амплуа, специализирующееся на героических и лирических ролях. Ключевым моментом стало развитие техники «do di petto» (верхнего «до» грудным голосом), позволившей тенорам соревноваться в мощи звучания с оркестром. Одними из высших образов оперный ролей XIX века стали партии Германа в «Пиковой даме» Чайковского, Альфреда в «Травиате» Верди, Герцога в «Риголетто» Верди. В этих сочинениях вокальная техника служит вспомогательным средством для глубокого художественного образа, имеющего психологическую глубину.

Параллельно в Китае происходило становление Пекинской оперы, синтезировавшей элементы региональных музыкальных драм хуэйцзюй и ханьцзюй во времена правления императора Цяньлуна (1735–1796). Амплуа Лао Шэн (старый мужской персонаж) формировалось как носитель конфуцианских добродетелей: мудрости, справедливости и достоинства. В отличие от западного тенора, чья специализация чаще лирической направленности и связана с вокальной кантиленой, Лао Шэн представлял собой синкретический образ, объединяющий пение, речитатив, пластику и актерское мастерство. Расцвет этого амплуа связан с деятельностью выдающегося исполнителя Чэн Чангэна (1811–1880), разработавшего систему вокальной техники, основанной на принципах «чжэнцзи» (правильного дыхания) и «юньвэй» (вокальной модуляции). Характерно, что если западный тенор развивался в направлении расширения диапазона и силы голоса, то мастерство Лао Шэн оценивалось по степени художественной выразительности и способности передать глубину образа.

Принципиальное различие прослеживается в социальном статусе исполнителей. В Европе теноры (такие как Джованни Рубини или Энрико Карузо) становились звездами международного масштаба, чье искусство было ориентировано на демонстрацию виртуозного вокала. В Пекинской опере исполнитель Лао Шэн оставался хранителем традиции, чье мастерство оценивалось через призму верности канону и способности к тонкой нюансировке. Тем не менее, обе традиции демонстрируют удивительное сходство в требованиях к вокальной технике: необходимость опоры на диафрагмальное дыхание, использование головного резонатора и высокая вокальная позиция, что свидетельствует об универсальных законах фонации, реализованных в различных культурных контекстах.

Представим общий сравнительный анализ генезиса и эволюции двух вокальных традиций в Таблице 1.

Проведенное исследование выявило комплекс взаимосвязей между традиционной техникой Лао Шэн в Пекинской опере и академической подготовкой теноров, что позволяет говорить о значительном педагогическом потенциале их интеграции. Сравнительный анализ двух традиций демонстрирует наличие фундаментальных различий в культурно-эстетических парадигмах при одновременном существовании технических параллелей, которые могут быть продуктивно использованы в вокальной педагогике. Представим общую сравнительную характеристику двух вокальных традиций в таблице 2.

Таблица 1. Сравнительная таблица генезиса тенорового амплуа в западноевропейской и Пекинской опере

Критерий сравнения	Западноевропейская опера	Пекинская опера
Временной период формирования жанра	XVII в.	XVIII в.
Культурные истоки	Флорентийская каммерата, придворная традиция	Синтез хуэйцзюй и ханьцзюй
Факторы развития	Строительство новых театров, развитие оркестра и инструментальной музыки, становление вокального образования	Дворцовая культура династии Цин, философские традиции Китая
Критерии мастерства	Сила и тембр голоса, виртуозность, умение воплотить роль на сцене	Верность канону, художественная выразительность
Представители	Энрико Карузо, Лучано Паваротти, Пласидо Доминго, Хосе Каррерас и другие	Чэнг Чангэн, Тань Синпей и другие
Трансформация исполнительской парадигмы к XXI веку	От камерного пения к виртуозной оперной технике с акцентом на вокальную мощь и тембральную насыщенность	От ритуально-обрядовых элементов к канонизированной системе с акцентом на художественную выразительность и символичность

Таблица 2. Сравнительная характеристика вокальных традиций

Аспект сравнения	Пекинская опера (Лао Шэн)	Западноевропейская академическая вокальная традиция (тенор)
Дыхание	Акцент на диафрагмальном дыхании с опорой на дантянь, прерывистые фразы. Техника «раскрытия ребер»	Диафрагмальное брюшное дыхание как опора для ровного звучания голоса
Резонатор	Использование головного резонатора	Использование головного и грудного резонатора
Позиция звука	Высокая с фокусировкой в области лба	Высокая с равномерным распределением
Тембр	Яркий, с сохранением индивидуального звучания голоса	Округлый, объемный, со сглаженными переходами между регистрами
Техника высоких нот	Использование «затылочного звука» и «хлыста»	Взятие звука на опоре

Обсуждение

На основании выявленных параллелей между двумя вокальными традициями сформулированы специфические методические рекомендации для работы с китайскими студентами-тенорами. Прежде всего, заслуживает внимания техника «раскрытия ребер», применяемая в Пекинской опере, которая позволяет решить проблему поверхностного дыхания, характерную для начинающих вокалистов. Метод инвертирования звукового потока, при котором певец мысленно направляет звук вниз при физическом восхождении по тесситуре, эффективно решает проблему вокального «перевала» (passaggio) у теноров.

Особую ценность представляет техника тренировки «глоточного резонанса» через упражнения «грудного голоса», что способствует развитию яркого тембра и повышению выносливости голосового аппарата. Однако при интеграции этих приемов необходимо сохранять эстетическую целостность бельканто, избегая излишней резкости и напряженности звучания. Главным художественным эталоном остается ровным звук у тенора без ярко выраженных переходов между регистрами.

Важным результатом исследования является адаптация традиционных разогревочных упражнений Пекинской оперы. Эта методика, в отличие от распевок в академической вокальной традиции, позволяет подготовить голосовой аппарат к работе в высокой и низкой тесситурах, характерных для сложного тенорового репертуара.

Практика «пения в наклонном положении», используемая в Пекинской опере для достижения головного резонанса, показала свою эффективность при работе над верхним регистром у теноров. Данный прием способствует снятию излишнего напряжения в области гортани и грудной клетки, что особенно ценно при освоении оперных партий, требующих мощного звучания в высокой тесситуре.

Выявленные методические рекомендации позволяют говорить о возможности создания интегрированной системы подготовки китайских теноров, которая объединит технические достижения западной вокальной школы с многовековым опытом национальной традиции. Это будет способствовать не только совершенствованию вокального мастерства, но и сохранению культурной идентичности китайских исполнителей.

Выводы

Процесс адаптации западной академической вокальной традиции в Китае уже более столетия представляет собой не простое заимствование, а сложный творческий диалог культур. Китайская вокальная педагогика демонстрирует уверенную способность к интеграции, органично соединяя техническое совершенство бельканто с глубинной художественной выразительностью национальной вокальной школы. Выявленные параллели в области дыхательной техники, работы с резонаторами и звуковедения создают прочную основу для дальнейшего синтеза.

Особую значимость в этом контексте приобретает сохранение культурной идентичности в процессе этого диалога. Многовековой опыт Пекинской оперы представляет собой не только национальное достояние, но и живой педагогический ресурс. Их внедрение в современный образовательный процесс позволяет создать уникальную методическую систему, учитывающую как психофизиологические особенности китайских вокалистов, так и специфику их национальной вокальной традиции.

Перспективным направлением представляется разработка целостной образовательной программы, сочетающей технические достижения западной вокальной школы с художественно-эстетическими принципами Пекинской оперы. Такой подход не только повысит эффективность профессиональной подготовки теноров, но и будет способствовать формированию универсальных артистов, способных к полноценному творческому самовыражению в условиях межкультурного взаимодействия.

Литература

1. Чэнь Суй Становление современной китайской Пекинской оперы // Трибуна молодых учёных. Сборник статей IV Международной научно-практической конференции. Пенза, 2024. С. 218–220.
2. Ван Ц. Национально-культурные типы вокально-исполнительского искусства (на материале сравнения пекинской музыкальной драмы и европейской оперы) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. № 21 (51). С. 28–31.
3. Эрюн Ли., Хунчжэнь Ч. Пекинская опера и западная опера: опыт сравнительной интерпретации // Путь науки. 2019. № 7 (65). С. 57–61.
4. Хань П. Особенности исполнительского стиля в китайской и западной вокальных традициях // Человеческий капитал. 2023. № 6 (174). С. 206–211.

5. Мозгот С.А., Ли Ян Амплуа персонажей в Пекинской опере и формы их репрезентации // Культурная жизнь Юга России. 2021. № 1 (80). С. 21–27.

6. Дэн Чонгбо Исследование стратегий обучения персонализированным исполнительским техникам теноров // Contemporary Music. 2024. № 11. С. 10–12 (на китайском языке).

7. Ин Чжань Специфика тенора как певческого голоса в контексте проблем профессиональной подготовки китайских студентов-вокалистов // Педагогика и психология образования. 2024. № 2. С. 81–95.

THE INFLUENCE OF PEKING OPERA ON ACADEMIC TENOR VOCAL EDUCATION IN CHINA

Xia Weitong

Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla

The article is devoted to a comprehensive study of the process of integrating the artistic principles and technical techniques of Peking Opera into the modern system of academic vocal training for tenors in China. The work provides a detailed comparative analysis of the two traditions (Western European operatic tenor vocal art and the Chinese performing art of Laosheng in Peking Opera) revealing both the fundamental differences in their cultural-aesthetic paradigms and the existing parallels in vocal technique. Based on the methodology of comparative analysis and the historical-cultural approach, the author systematizes the key aspects of breathing technique, resonator work, and voice production common to both traditions.

Special attention is paid to the pedagogical aspects of adapting national methods of Chinese opera technique, such as «rib expansion», «pharyngeal resonance» and «singing in an inclined position» into the modern pedagogical process of academic vocal education. The research results demonstrate the significant potential of such a synthesis for solving specific technical challenges faced by Chinese tenors, including mastering the upper register. In conclusion, the feasibility of developing an integrated methodology is substantiated, which would not only enhance the effectiveness of professional training but also preserve the cultural identity of Chinese performers.

Keywords: China, tenor, Beijing Opera, singing, academic vocals, vocal education.

References

1. Chen Xu Formation of Modern Chinese Peking Opera // Tribune of Young Scientists. Collection of Articles of the IV International Scientific and Practical Conference. Penza, 2024. P. 218–220.
2. Wang C. National and Cultural Types of Vocal Performance Art (Based on the Comparison of Peking Musical Drama and European Opera) // Izvestia of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. 2007. No. 21 (51). P. 28–31.
3. Erlong Li., Hongzhen Ch. Peking Opera and Western Opera: Experience of Comparative Interpretation // The Path of Science. 2019. No. 7 (65). P. 57–61.
4. Han P. Features of Performing Style in Chinese and Western Vocal Traditions // Human Capital. 2023. No. 6 (174). P. 206–211.
5. Mozgot S.A., Li Yang Character Roles in Peking Opera and Forms of Their Representation // Cultural Life of the South of Russia. 2021. No. 1 (80). P. 21–27.
6. Deng Chongbo Research on Strategies for Teaching Personalized Performance Techniques for Tenors // Contemporary Music. 2024. No. 11. P. 10–12 (in Chinese).
7. Yin Zhang The Specificity of the Tenor as a Singing Voice in the Context of Problems of Professional Training of Chinese Vocal Students // Pedagogy and Psychology of Education. 2024. No. 2. P. 81–95.

Особенности формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов в системе дополнительного образования в вузе

Дустова Замира Самариidinовна,

доцент, кафедра музыкального и хореографического образования, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»
E-mail: z.dustova@yandex.ru

Тагариева Ирма Рашитовна,

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

В статье анализируются особенности формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов через дополнительное образование в вузе; показано, что дополнительное образование – благодаря добровольности, свободе выбора, междисциплинарности и проектно-практической направленности – создаёт благоприятные условия для интериоризации ценностей и осмысления смыслов. Описаны ключевые педагогические условия и приёмы (развивающая физико-психологическая среда, индивидуализация, проектная и исследовательская деятельность, дискуссии и тренинги, волонтерские практики, роль педагога-фасилитатора) и обоснована их значимость для формирования гражданской позиции, профессиональной ответственности и личностной зрелости студентов.

Методологической основой исследования стали классические и современные подходы педагогики и психологии (К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Л.С. Выготский, Д.А. Леонтьев, В.Э. Франкл), идеи педагогики высшей школы и дополнительного образования (А.В. Хуторской, В.В. Беликов).

В заключении обоснованы направления дальнейших исследований: разработка диагностических инструментов, создание интегрированных программ дополнительного образования и изучение долгосрочных эффектов на карьеру и благополучие выпускников.

Ключевые слова: ценностно-смысловые ориентации, дополнительное образование в вузе, студенты, развивающая среда, индивидуализация обучения, проектное и исследовательское обучение

Введение

Современное общество находится в состоянии глубоких трансформаций, характеризующихся стремительным развитием технологий, глобализацией, изменением социокультурных парадигм и нарастающей информатизацией. В этих условиях особое значение приобретает не только профессиональная компетентность специалиста, но и его личностные качества, мировоззрение и система ценностей, которые определяют его готовность к саморазвитию, конструктивному взаимодействию с миром и ответственному поведению.

Высшая школа, призванная готовить не просто профессионалов, а полноценных граждан и творческих личностей, сталкивается с вызовом формирования у студентов устойчивых ценностно-смысловых ориентаций. Эти ориентации выступают как внутренний стержень личности, определяющий её жизненные цели, мотивацию, отношение к себе, другим людям, профессии и обществу в целом. Отсутствие или несформированность четких ценностных ориентиров может приводить к состоянию неопределенности, ценностному вакууму, дезориентации в сложном мире и, как следствие, к снижению эффективности профессиональной деятельности и качества жизни.

Традиционная система основного высшего образования, ориентированная преимущественно на передачу знаний и формирование профессиональных навыков, не всегда способна в полной мере обеспечить целостное и глубокое формирование ценностно-смысловой сферы личности. В этом контексте система дополнительного образования в вузе приобретает особую актуальность. Она предоставляет уникальные возможности для развития личности за рамками обязательных программ, предлагая разнообразные курсы, клубы, проекты, где студенты могут свободно выбирать направления, соответствующие их интересам и потребностям. Именно эта добровольность, гибкость и ориентация на личностный рост делают дополнительное образование мощным инструментом для углубленного формирования ценностно-смысловых ориентаций, позволяя студентам осмысливать свой жизненный и профессиональный путь, формировать гражданскую позицию, развивать креативность и социальную ответственность.

Основная часть

Вопрос формирования ценностно-смысловых ориентаций изучается на стыке нескольких научных дисциплин, начиная с классиков психологии, заложивших основы понимания смысла и ценностей, таких как В. Франкл и Д.А. Леонтьев, чьи труды о личном смысле и самореализации служат методологическим фундаментом. В контексте становления личности в целом значимы работы С.Л. Рубинштейна и Л.И. Божович, описывающие мотивационную сферу и личностную структуру. Применительно к сфере высшего образования значительный вклад внесли исследователи педагогики высшей школы (например, Н.В. Кузьмина), изучавшие профессиональное становление и воспитательную работу. В последние десятилетия активно развиваются исследования, посвященные именно роли дополнительного образования в вузе как фактора формирования мировоззрения, гражданской позиции и личностного потенциала, что отражено в работах, посвященных педагогическим условиям дополнительного образования, а также в трудах, анализирующих процессы социализации и целеполагания современного студента.

С.К. Бондырева и Д.В. Колесов рассматривают ценностные ориентации как систему совокупных отношений индивида к значимым для него объектам [1]. Г.М. и А.Ю. Коджаспировы определяют ценностные ориентации как избирательное отношение человека к ценностям, имеющее в сознании форму системы установок, убеждений, предпочтений и выражающихся в поведении человека [2]. В. Франкл понимает смысл как принадлежащий индивиду, а ценность – социуму [3]. Б.С. Братусь относит ценности к сфере сознания, а смыслы – к неосознаваемой сфере личности [4]. Д.А. Леонтьев видит в личностной ценности проводник социальных ценностей и источник смыслообразования [5].

В контексте данного исследования, посвященного формированию ценностно-смысловых ориентаций студентов в системе дополнительного образования в вузе, эти ориентации представляют собой глубинную, относительно устойчивую систему индивидуальных представлений, убеждений и установок, определяющих отношение человека к миру, другим людям, самому себе, своей будущей профессии и жизненному пути в целом.

Ценностно-смысловые ориентации представляют собой единый личностный комплекс, включающий как ценности – осознанные или неосознанные представления о том, что для студента важно и достойно стремления, – так и смыслы – индивидуальное понимание значения действий, событий и собственной деятельности, придающее этим ценностям направленность и мотивацию [6].

Среди ценностей выделяются профессиональные (стремление к мастерству, инновациям, профессиональному росту и служению обществу через профессию), социальные (справедливость, помощь другим, гражданская ответственность, партнерство и коллективизм), личные (саморазвитие, творчество, здоровье, семья, дружба, самопознание, духовность) и ценности познания (любопытность, стремление к новым знаниям и интеллектуальному развитию).

Смыслы же конкретизируют, ради чего студент действует: смысл жизни – общее понимание своей роли и предназначения; смысл профессиональной деятельности – осознание значимости выбранной профессии и её вклада в общество; смысл учения – понимание целей образования и мотивации к учёбе; смысл межличностных отношений – осознание ценности дружбы, любви и партнёрства. Вместе ценности и смыслы формируют внутренний стержень, который определяет выборы студента, его мотивацию и поведение в образовательном и жизненном пространстве.

Формирование ценностно-смысловых ориентаций является центральным процессом становления личности, особенно в период взросления и профессионального самоопределения. Во-первых, ценности влияют на принятие решений и этическую позицию: в профессиональной деятельности студентам регулярно приходится решать дилеммы, и сформированные смысловые ориентиры помогают выбирать ответственные и долгосрочно ориентированные решения, что важно для профессиональной этики и репутации. Во-вторых, ценности укрепляют психологическую устойчивость и целостность личности: наличие смыслов придаёт опору в стрессовых ситуациях, снижает риск дезориентации и кризисов адаптации при переходах (например, к трудовой деятельности или семейной жизни). В-третьих, ценностные ориентации определяют стиль социальных связей и гражданскую активность – от готовности к сотрудничеству и волонтерству до участия в общественной жизни – что важно для социальной интеграции и формирования социальной ответственности. В контексте профессионального самоопределения ценности помогают сочетать личностные склонности с требованиями профессии, облегчая выбор специальности, адаптацию в профессиональной среде и дальнейший карьерный рост: студент, чьи ценности согласованы с практикой профессии, чаще достигает профессионального удовлетворения и высокой эффективности.

Исследование системы дополнительного образования в вузе и его влияния на формирование ценностно-смысловых ориентаций студентов – это относительно молодое, но активно развивающееся направление. На него повлияли работы как в области общей педагогики высшей школы, так и в сфере психологии личности и саморазвития.

Говоря о самом подходе к содержательной стороне студенческого дополнительного образования, следует обратиться к трактовке самого термина «дополнительное образование» различными специалистами. Так, А.Г. Асмолов утверждает, что дополнительное образование – это поисковое, вариативное образование, которое апробирует иные пути выхода из различных неопределённых ситуаций в культуре и предоставляет личности возможности выбора, стимулируя процессы личностного саморазвития [7].

В свою очередь, Н.А. Морозова характеризует его как «непрерывный процесс активного, добровольного, творческого освоения личности различных видов развивающей, учебной, практической деятельности, не сводя данное понятие исключительно к профессиональной переподготовке» [8].

Отмечая отличительные особенности дополнительного образования в вузе от базового образования, И.А. Колесникова подчеркивает важность его значения для развития человека как личности, ее жизненной успешности, реализации способностей и интересов [9].

Наиболее подходящее нашему исследованию определение выдвигает Е.Б. Евладова. Она трактует дополнительное образование как неотъемлемую часть общего образования, которая выходит за рамки государственных образовательных стандартов и предполагает свободный выбор сфер и видов деятельности, ориентированных на развитие личностных качеств, способностей и интересов, ведущих к социальной и культурной самореализации, к саморазвитию и самовоспитанию [10].

Система дополнительного образования в вузе обладает уникальными характеристиками, делающими её особенно благоприятной для формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов.

Во-первых, добровольность и личная инициатива позволяют студентам выбирать курсы, исходя из собственных интересов и потреб-

ностей, что повышает мотивацию к осмыслению ценностей и поиску личных смыслов, в отличие от обязательной учебной программы.

Во-вторых, свобода выбора и экспериментирования даёт возможность пробовать себя в различных областях, получать новый опыт и расширять кругозор, способствуя более глубокому самопознанию и осознанию истинных интересов и ценностных приоритетов.

В-третьих, акцент на практическую деятельность и творчество, проявляющийся в проектной работе, заданиях и мастерских, позволяет студентам не просто узнать о ценностях, но и «прожить» их, воплощая в реальных делах, что способствует их интериоризации. Кроме того, возможность междисциплинарного подхода, когда курсы выходят за рамки специальности и включают философию, этику, психологию, обогащает ценностно-смысловую сферу и формирует целостную картину мира.

Наконец, занятия в кружках, клубах и мастерских, являющихся частью дополнительного образования, стимулируют развитие рефлексивных навыков, побуждая студентов к самоанализу, осмыслению опыта, постановке целей и определению жизненных приоритетов.

Для того чтобы система дополнительного образования вуза стала действенным инструментом формирования ценностно-смысловых ориентаций, необходимо целенаправленно выстроить специфические педагогические условия, используя ряд подходов. Прежде всего, критически важно создание развивающей среды,

Создание развивающей среды – это комплексный процесс, охватывающий как физическое, так и психологическое пространство, призванный стимулировать творческую активность, открытость новому опыту, доверие и поддержку. Физический аспект предполагает организацию гибких, трансформируемых помещений, таких как творческие мастерские, лаборатории, удобные дискуссионные площадки и аудитории, оборудованные для проектной и экспериментальной деятельности, а также внимание к эстетике и комфорту пространства, способствующему позитивному самоощущению. Психологический аспект, являющийся ключевым для формирования ценностно-смысловых ориентаций, включает в себя стимулирование творческой активности через нестандартные задачи и поощрение оригинальности идей, поддержание открытости к новому опыту путем создания безопасной среды, где ошибки воспринимаются как часть обучения, и предоставление поддержки через конструктивную обратную связь. Пример тематического клуба «Философия науки» иллюстрирует эти принципы: уютная аудитория и круглый стол способствуют неформальному общению, а педагог-фасилитатор, задавая открытые вопросы и поощряя свободное, аргументированное высказывание мнений, формирует ценность свободы мысли и конструктивного диалога, демонстрируя, что любая идея может быть услышана и поддержана, а ошибки – возможность для обучения. В целом, развивающая среда в дополнительном образовании вуза – это не просто место, а система, содействующая личностному росту, критическому мышлению и доверию, что закладывает основу для устойчивых ценностно-смысловых ориентаций.

Вторым аспектом является ориентация на личность студента и максимальная индивидуализация образовательного процесса, что выходит за рамки стандартного преподавания. Этот подход требует от педагога постоянного учёта индивидуальных интересов, потребностей, уже сформированных ценностных установок каждого обучающегося, а также предоставления ему широкой свободы выбора – как в тематике работы, так и в формах её реализации и степени самостоятельности.

Суть индивидуализации проявляется в возможности интеграции личных мотивов с осваиваемыми навыками. Например, в рамках мастерской «Цифровое искусство», которая направлена на освоение профессиональных навыков в медиадизайне, студенту, глубоко переживающему экологические проблемы, предоставляется возможность самому выбрать тему итогового проекта. Если его личная ценность – это защита окружающей среды, он может сконцентрировать свою работу на теме «Визуализация проблемы загрязнения вод», тем самым интегрируя свои мировоззренческие убеждения с освоением профессиональных компетенций (например, в области motion-дизайна или инфографики). Такой подход обеспечивает высокую внутреннюю мотивацию, так как студент работает над тем, что для него лично значимо, превращая процесс обучения в поиск личного смысла, а не простое выполнение задания.

Активное вовлечение студентов в проектную и исследовательскую деятельность выступает как мощный механизм формирования ценностно-смысловых ориентаций, поскольку этот вид работы напрямую моделирует реальные профессиональные и жизненные ситуации. Например, когда группа студентов работает над проектом по разработке программного обеспечения в рамках дополнительного образования, они сталкиваются с целым комплексом задач, выходящих за рамки чисто технического исполнения. В первую очередь, им приходится заниматься целеполаганием: определять, какую именно проблему должно

решать их программное обеспечение, какими функциями оно должно обладать, каковы его конечные цели. Это развивает ценность направленности и осмысленности деятельности. Далее, неизбежно возникает необходимость принятия командных решений, где каждый участник должен не только высказать свое мнение, но и выслушать других, аргументировать свою позицию, а порой и пойти на компромисс. Это формирует навыки сотрудничества, партнерства и умения договариваться.

Важнейшим аспектом становится осознание ответственности перед пользователем: студенты понимают, что от качества их работы, от её надёжности и функциональности будет зависеть успешность, удобство или даже безопасность тех, кто будет использовать их продукт. Это напрямую ведет к интериоризации ценностей профессионального мастерства (стремление к высокому качеству исполнения) и ответственности (осознание последствий своих действий). Таким образом, через практическое решение реальных задач в рамках проекта, студенты не просто приобретают новые навыки, но и глубоко осмысливают и принимают для себя фундаментальные ценности.

Эффективность формирования ценностно-смысловых ориентаций также достигается посредством дискуссионных методов и тренингов. Например, проведение ролевых игр на тренинге по этике бизнеса позволяет студентам оказаться в ситуациях, моделирующих сложные этические дилеммы. Участники вынуждены принимать решения, которые имеют последствия, и впоследствии обсуждать эти решения, осмысливая их с разных точек зрения. Такой практический опыт способствует не только пониманию, но и артикуляции таких важных ценностей, как социальная ответственность и профессиональная мораль, делая их не абстрактными понятиями, а осознанными жизненными принципами.

Не менее важна и роль включения в социальную практику. Участие студентов в волонтерских поездках или реальных социальных проектах предоставляет уникальную возможность «прожить» ценности на практике. Помогая другим, сталкиваясь с реальными проблемами общества, студенты начинают глубоко осознавать и принимать такие ценности, как сострадание, взаимопомощь и гражданская позиция. Этот опыт, полученный через прямое действие и взаимодействие, значительно превосходит по силе воздействия теоретическое изучение, позволяя студентам действительно интериоризировать эти ценности и сделать их частью своей личности.

Наконец, ключевой является роль педагога, который в системе дополнительного образования вуза трансформируется из традиционного транслятора знаний в фасилитатора и наставника. Его главная задача – не передать готовую информацию, а помочь студенту пройти собственный путь самопознания и поиска личных смыслов. Вместо того чтобы напрямую декларировать важность той или иной ценности, например, любознательности, педагог создает условия для её самостоятельного открытия.

Так, в рамках кружка «История науки» фасилитатор может поставить перед группой студентов нерешаемую на первый взгляд историческую загадку или сложную научную проблему. Такая постановка вопроса мотивирует студентов к активному поиску, исследованию, анализу различных источников и, главное, к проявлению личной настойчивости. В процессе этого самостоятельного поиска, преодолевая трудности и находя ответы, студенты сами приходят к пониманию того, насколько ценны любознательность, стремление к знаниям и готовность решать сложные задачи. Этот путь личного открытия, когда ценность не навязывается, а обретается через собственный опыт, делает её гораздо более глубоко укорененной и личностно значимой, что является основой для формирования устойчивых ценностно-смысловых ориентаций.

Выводы

Проведенное исследование подчеркивает острую актуальность целенаправленного формирования ценностно-смысловых ориентаций у студентов вуза в условиях стремительно меняющегося мира. Выявлено, что традиционная система основного высшего образования, ориентированная в первую очередь на профессиональную подготовку, не всегда в полной мере отвечает задаче формирования целостной личности с устойчивыми ценностно-смысловыми ориентациями, способной к самоопределению, ответственному поведению и адаптации к новым вызовам.

Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на решение нескольких ключевых задач таких, как разработка конкретных, валидных диагностических методик, позволяющих объективно оценить уровень сформированности ценностно-смысловых ориентаций у студентов именно в контексте системы дополнительного образования. Также назрела необходимость создания комплексных программ дополнительного образования, которые целенаправленно интегрируют формирование ценностно-смысловых ориентаций в самые разные направления – будь то творческие, научные, социальные или спортивные модули. Актуальным является изучение долгосрочного влияния такого целенаправленного формирования ценностно-

смысловых ориентаций через дополнительное образование на последующую карьерную траекторию студентов и их общее личностное благополучие уже после окончания вуза.

Таким образом, дополнительное образование в вузе представляет собой эффективный, но зачастую недооцененный ресурс для целенаправленного формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов, что критически важно для подготовки гармонично развитых, социально активных и ответственных профессионалов.

Литература

1. Бондырева С.К. Духовность (психология, социология, семантика). – Воронеж: МОДЭК, 2007. – 144 с.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. – М.: Academia, 2005. – 173 с.
3. Франк С.Л. Смысл жизни. – М.: издательство «АСТ», 2004. – 157 с.
4. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование). – М.: Знание, 1985. – 64 с.
5. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение. – 1998. – № 1. – С. 13–25.
6. Дустова З.С. Исследование ценностно-смысловых ориентаций студенческой молодежи в поликультурной среде // Педагогический журнал Башкортостана. – 2023. – № 2(100). – С. 12–24.
7. Асмолов А.Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самотворение // Образовательная политика. – 2014. – № 2. – С. 2–6.
8. Морозова Н.А. Дополнительное образование – многоуровневая система в непрерывном образовании России. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2001. – 277 с.
9. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2008. – 284 с.
10. Евладова Е.Б. Как разработать программу внеурочной деятельности и дополнительного образования. Методическое пособие. – М.: Русское слово, 2015. – 295 с.

FEATURES OF FORMING STUDENTS' VALUE AND SENSE ORIENTATIONS IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION AT A UNIVERSITY

Dustova Z.S., Tagariyeva I.R.

M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University

The article analyzes the features of the formation of students' value-semantic orientations through additional education at the university; it is shown that additional education, due to its voluntariness, freedom of choice, interdisciplinarity, and project-practical orientation, creates favorable conditions for the internalization of values and the comprehension of meanings. The article describes key pedagogical conditions and techniques (developing physical and psychological environment, individualization, project and research activities, discussions and trainings, volunteer practices, and the role of the teacher as a facilitator) and substantiates their significance for the formation of students' civic position, professional responsibility, and personal maturity. The study is based on classical and modern approaches to pedagogy and psychology (K.D. Ushinsky, A.S. Makarenko, V.A. Sukhomlinsky, L.S. Vygotzky, D.A. Leontiev, and V.E. Frankl), as well as the ideas of higher education pedagogy and additional education (A.V. Khutorskoy and V.V. Belikov).

In conclusion, the study identifies areas for further research, including the development of diagnostic tools, the creation of integrated additional education programs, and the study of long-term effects on the careers and well-being of graduates.

Keywords: value-based orientations, additional education at a university, students, developing environment, individualization of education, project and research training

References

1. Bondyrev S.K. Spirituality (Psychology, Sociology, Semantics). – Voronezh: MODEK, 2007. – 144 p.
2. Kodzhaspirova G.M. Pedagogical Dictionary: for Students of Higher and Secondary Pedagogical Educational Institutions. – M.: Academia, 2005. – 173 p.
3. Frank S.L. The Meaning of Life. – M.: AST Publishing House, 2004. – 157 p.
4. Bratus B.S. Moral Consciousness of an Individual (Psychological Research). – Moscow: Znanie, 1985. – 64 p.
5. Leontiev D.A. Value Representations in Individual and Group Consciousness: Types, Determinants, and Changes over Time // Psychological Review. – 1998. – No. 1. – Pp. 13–25.
6. Dustova Z.S. Research of value-semantic orientations of student youth in a multicultural environment // Pedagogical Journal of Bashkortostan. – 2023. – No. 2(100). – Pp. 12–24.
7. Asmolov A.G. Additional personal education in the era of change: cooperation, co-creation, self-creation // Educational Policy. 2014. No. 2. pp. 2–6.
8. Morozova N.A. Additional education is a multilevel system in continuing education in Russia. Moscow: Issledovanie. the center for quality problems of training. Specialists, 2001. – 277 p.
9. Kolesnikova I.A. Pedagogical design: A textbook for higher education. studies. Moscow: Akademiya Publ., 2008. 284 p.
10. Evladova E.B. How to Develop a Program of Extracurricular Activities and Additional Education. Methodological Guide. – Moscow: Russkoe Slovo, 2015. – 295 p.

Кушнарёва Татьяна Валериановна,

старший преподаватель иностранных языков № 2, Иркутский национальный исследовательский технический университет
E-mail: 030470@list.ru

Уланова Анастасия Руслановна,

студент Института энергетики, Иркутский национальный исследовательский технический университет
E-mail: ulanova.anas@mail.ru

В статье рассматривается одна из проблем, с которой сталкиваются студенты и специалисты технических профилей при изучении английского языка. Вопрос заключается в глубоком когнитивном диссонансе между гуманитарной природой языка и особым техническим складом мышления обучающихся. В тексте уделяется внимание анализу центрального элемента научного дискурса – терминологии. Исследуются её лингвистические особенности, проблемы перевода и психологические барьеры, возникающие у студентов. В статье в качестве примера иллюстрируются примеры перевода общих и узкоспециализированных терминов энергетической отрасли, демонстрируя важность контекста и предметных знаний для адекватной передачи смысла. Для практического решения трудностей предлагается адаптированная методика запоминания, основанная на принципах мнемотехники (метод Translation – Image – Harmonization) и системном подходе, который позволяет использовать сильные стороны технического мышления.

Ключевые слова: термины, методы, неязыковые специальности, научно-техническая терминология, перевод, иностранные языки.

Введение

В настоящее время владение английским языком превратилось из конкурентного преимущества в обязательный навык для специалиста любого технического, естественнонаучного или инженерного профиля. Это ключевой инструмент для доступа к мировой исследовательской базе, новейшим стандартам, международной проектной работе и, как следствие, карьерному росту. Однако этот путь сопровождается рядом проблем. Суть их заключается в фундаментальном когнитивном диссонансе между гуманитарной природой языка и техническим складом мышления обучающегося. Традиционные методики, ориентированные на общее языковое развитие, коммуникацию или филологический анализ, могут не находить отклика у специалистов, чей ум настроен на алгоритмы, формальные системы и работу с конкретными моделями, именно поэтому они требуют доработок и расширения.

Определение понятия «термин»

При исследовании любой научно-технической литературы ключевой проблемой является определение сущности понятия «термин».

Слово «term» происходит от латинского слова «terminus», что означает «предел», граница. Термин – это слово или фраза, являющаяся ясным и устойчивым выражением конкретной концепции определенной области науки, технологий или профессии. Это некое «ядро», на котором базируются научные тексты, а также основа, выступающая средством передачи и накопления специального знания.

В лингвистике существует множество определений этого слова. Например, А.А. Реформатский определяет термин следующим образом: «Термины – это особые слова». А.В. Калинин, в свою очередь, разграничивает термин (формализованное и узаконенное понятие) и профессионализм (полуформальное слово живой речи) [1].

Вопрос о сущности термина также рассматривается с семиотических позиций: является ли его лексическое значение тождественным научному понятию шире его или же термин вовсе не обладает лексическим значением, а лишь соответствует понятию.

Терминология – динамичная система, развивающаяся под влиянием научно-технического прогресса и законов языка. Её детальное изучение, ведущее за собой упорядочивание «особых» слов, имеет огромное научное и социальное значение, так как именно термины служат ключом к освоению и развитию технологий. В широком смысле, терминология – самостоятельная область языкознания, изучающая систематизацию терминов и их роль как важнейшего средства социальной коммуникации.

Особенности изучения научно-технической терминологии

Основополагающая черта научно-технических текстов – насыщенность узкоспециализированной терминологией. Её ключевая функция – обеспечивать стилистически нейтральное, однозначное и точное понимание понятий и процессов вне зависимости от личного опыта исследователя, что гарантирует объективность и аргументированность научного дискурса. Термины отличаются от обычных слов строгостью формулировок и не допускают замены синонимами или вольного изложения. Область терминологии не статична, она регулярно развивается вместе с наукой, пополняясь новыми понятиями, в том числе через заимствования [2].

Обогащение терминосистем происходит по экстралингвистическим и интралингвистическим причинам. К первым относят тесные межкультурные и профессиональные связи, авторитетность языка-источника, языковая мода, а также необходимость номинировать новые явления, отсутствующие в родном языке. Интралингвистические причины включают потребность в устранении полисемии, замене описательного оборота одним словом, специализации понятий (формирование профессионального жаргона) и создании производных слов.

В теории представлены разные классификации терминов. По лингвистической категории существуют лексические термины – основные слова, обозначающие конкретные понятия, грамматические термины – слова, определяющие синтаксическую структуру, и фразеологические термины – устоявшиеся сочетания слов, значение которых имеет определенный смысл. По своей структуре они делятся простые (однословные), сложные (состоящие из двух и более слов или пишущиеся через дефис) и литерные.

Перевод терминов требует высокой квалификации, специальных предметных знаний и умения точно определять контекст. Основные трудности связаны с тем, что один и тот же термин может иметь различные значения в разных областях (например, *shoe* – «*копелка*», «*лыжа токоприемника*», «*звено гусеницы*»; *face* – «*лицо*», «*поверхность*», «*грань*»). Иногда термин выступает и как существительное, и как глагол (*to face*). Также может отсутствовать прямое соответствие в языке перевода (например, *spinning reserve* имеет более широкое значение, чем русское «*вращающийся резерв*»). Еще одним препятствием становится использование аббревиатур и узкопрофессиональных выражений, которые отсутствуют в словарях или имеют специфические аналоги в языке перевода. И, конечно же, требуется необходимость правильно анализировать и передавать сложные составные термины, образованные путем слияния (*prosumer (producer+consumer)* – «*производитель-потребитель*»), аффиксации (*inertialess (inertia + -less)* – «*безынерционный, низкий уровень инерции*») или иными способами.

В зависимости от конкретного случая используются разные переводческие стратегии. Так, прямой перевод уместно использовать при наличии прямого соответствия слов в русском и иностранном языке (*generator* – «*генератор*»). Метод транслитерации/транскрипции помогает передавать звуковую или графическую форму термина (*laser* – «*лазер*», *boiler* – «*котел*»). Калькирование – это «дробление» термина на отдельные слова и дальнейший перевод каждого из получившихся компонентов (*detail drawing* – «*детализированный чертеж*»). И заключительный подход – это описательный перевод. Он предполагает развернутое объяснение значения термина при отсутствии краткого эквивалента (*skin-effect cable* – «*кабель с поверхностным эффектом (для высокочастотных токов работает лишь тонкий слой проводника, а для низкочастотных токов работает большая часть сечения)*», а не кабель с эффектом кожи) [3].

Успешный перевод научно-технической терминологии – это комплексная задача, требующая от переводчика не только филологической подготовки, но и глубокого понимания предметной области, а также владения различными стратегиями перевода терминов с учетом их лингвистических характеристик, контекста и культурно-профессиональной специфики. При обучении специальной лексике в технических вузах преподаватели сталкиваются с рядом различных психологических барьеров у студентов, связанных с профилем мышления и личностными характеристиками учеников.

Психологические особенности студентов неязыковых специальностей

Мотивационный контекст и цели обучения отличаются от гуманитарного сектора. Для студентов-технарей иностранный язык, как правило, воспринимается как второстепенный или даже мешающий элемент в овладении профильными дисциплинами. Основная мотивация – не свободное владение языком, а его применение как инструмента для получения специальной информации, что актуализируется лишь на старших курсах или уже после выпуска.

Специфика познавательных процессов обусловлена техническим складом ума, который характеризуется склонностью к алгоритмизации, логическим схемам и конкретным результатам. Это может приводить к трудностям в восприятии языковых реалий, требующих гибкости и «чутья». Коммуникативные барьеры проявляются в характерных личностных чертах: сдержанности, робости, интровертности. Активные формы обучения (диалоги, ролевые игры) могут вызывать у них дискомфорт и скованность из-за страха выглядеть нелепо. Это создает напряжение на занятиях и препятствует естественному вовлечению в практику общения.

Когнитивная нагрузка при работе с технической терминологией связана с необходимостью одновременного преодоления нескольких препятствий: запоминания узкоспециализированных терминов, усвоения сложного синтаксиса научных текстов и восприятия различных вариантов иностранного языка. Работа с неадаптированными текстами на младших курсах, когда профессиональные знания еще не сформированы, приводит к высокой когнитивной нагрузке и резко снижает мотивацию [4].

Отсюда следует, что эффективное усвоение технической терминологии требует от образовательного процесса учета этих психологических особенностей. Необходимо создавать положительное эмоциональное отношение к предмету, доказывая его профессиональную значимость, и выстраивать обучение с опорой на сильные стороны технического мышления – логику, системность и прагматизм, минимизируя при этом стресс от коммуникативных барьеров.

Методы эффективного перевода

Учитывая своеобразие технической терминологии, базовые методы перевода требуют адаптации. Существует подход, основанный на ме-

тоде Translation – Image – Harmonization (T.I.H), что является базой при изучении иностранных языков. Для студентов технических ВУЗов подход можно усовершенствовать. Ниже будет представлено объяснение метода T.I.H. с некоторыми правками, основанными на специфике научно-технической литературы и на психологических особенностях студентов [5].

Ключевая особенность технической терминологии – её системность. Заучивать разрозненные термины неэффективно. Вместо словаря от А до Я лучше использовать принцип «терминологического гнезда». Для начала определяемся с центральным термином. Вокруг него логически строим сеть связанных слов – части/состав, виды, действия/процессы, характеристики. Мозг запоминает не отдельные слова, а концептуальную схему. Это соответствует природе технического знания и резко повышает эффективность как пассивного понимания, так и активного использования. Ниже на рис. 1 представлен пример подобного «терминологического гнезда».

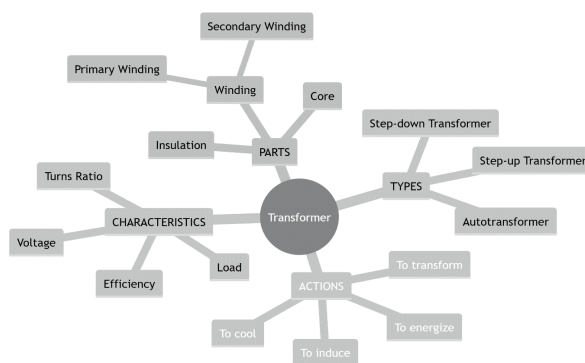


Рис. 1. Пример «терминологического гнезда»

Классический метод T.I.H. идеально подходит для простых терминов. Для сложных технических (например, *circuit breaker*, *computational fluid dynamics*) или узкоспециализированных (например, *reversible hydroelectric set*) можно использовать его доработанную версию. Она состоит из последовательного выполнения следующих этапов: деконструкция (Deconstruction), перевод и образ для каждого компонента (Translation & Image), создание сцены/картинки (Harmonization) и, наконец, проговаривание и артикуляция (Articulation).

Например, рассмотрим понятие *pumped-storage power plant (PSP)* – гидроаккумулирующая электростанция (ГАЭС). Перед переводом разбиваем сложный термин на смысловые компоненты. Делим на *pumped* (перекачиваемый) + *storage* (хранение) + *power plant* (электростанция). Далее необходимо заняться переводом каждого слова по отдельности:

- *pumped* – мощный водяной насос (pump).
- *storage* – два водохранилища (резервуара): одно на вершине горы (верхний бьеф), другое у её подножия (нижний бьеф).
- *power plant* – здание электростанции с турбинами.

Следующим шагом создаем картинку в воображении. Здесь важно связать образы с элементами технической логики, которую должен понимать студент. Это усиливает связь. Допустим, в здании *электростанции (power plant)* включаются гигантские насосы (*pumped*). Они забирают воду из *нижнего резервуара (storage)* и перекачивают её по трубопроводам в *верхний резервуар (storage)* на горе.

Далее разбираемся с проговариванием и артикуляцией. Технические термины часто громоздки. Их нужно не просто говорить, а произносить с четкой артикуляцией. Необходимо проговорить весь термин целиком, разбить на слоги, выделить ударение: *pump-ed stor-age power plant*. Это активизирует моторную память, что критически важно для последующего использования в речи.

Пассивное запоминание из списка для технической лексики бесполезно. Термин должен жить в контексте. Для этого подходит метод «Микротекст»: для каждого нового термина (например, *efficiency* – КПД) нужно создать или найти в каком-либо источнике короткое предложение, отражающее его суть.

- *The efficiency of this turbine exceeds 95% under optimal conditions.*

И самое главное – это практика, закрепление теории. После запоминания терминов при использовании одного из методов следует применить его либо письменно (написать 2–3 предложения, используя новые термины в контексте смежной темы), либо устно (подробно дать определение терминам или даже их группе наедине с собой, как если бы пришлось донести его до кого-то), либо с кем-то в диалоге, т.е. объяснить оппоненту различными способами значение термина,

что является также достаточно действенным способом для запоминания новых слов.

Заключение

Основным ключом к решению проблемы изучения иностранного языка для будущих технических специалистов является не увеличение количества учебных часов, а принципиальное изменение самого подхода. Для легкого изучения научно-технической литературы на зарубежном языке действительно полезно использовать эффективные методы перевода по типу техники Т.И.Н., представленной в данной статье. Благодаря им студенты неязыковых специальностей, имеющие сложности с изучением гуманитарных наук, имеют возможность легко запоминать лексику, точно переводить тексты и с легкостью получать знания в интересующих их областях.

Литература

1. The concept of term and terminology in linguistics [Electronic resource]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-concept-of-term-and-terminology-in-linguistics> (accessed November 15, 2025) – Access mode: open. – Text: electronic.
2. Особенности научно-технического языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://s.sjes.esrae.ru/pdf/2014/3/20.pdf> (дата обращения: 17.11.2025) – Режим доступа: открытый. – Текст: электронный.
3. Авцынова К.В., Фроленко Н.А., Иваненко А.В. Особенности перевода научно-технических терминов в английском языке // Вестник науки № 6 (63) том 3. С. 720–725. 2023 г. ISSN 2712-8849 // Электронный ресурс: <https://www.вестник-науки.рф/article/9062> (дата обращения: 15.11.2025 г.)
4. Психолого-педагогические и лингводидактические особенности обучения языку профессионального общения студентов технического вуза [Электронный ресурс]. – URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2014/6/1449.pdf> (дата обращения: 20.11.2025) – Режим доступа: открытый. – Текст: электронный.
5. Faster memorization technique for memorizing foreign language words [Electronic resource]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/faster-memorization-technique-for-memorizing-foreign-language-words> (date of access: 20.11.2025) – Access mode: open. – Text: electronic.

EFFECTIVE METHODS OF MEMORIZING ENGLISH SCIENTIFIC AND TECHNICAL TERMINOLOGY BY STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

Kushnaryova T.V., Ulanova A.R.

Irkutsk National Research Technical University

The article examines the key problem faced by students and technical specialists when learning English. This problem lies in the deep cognitive dissonance between the humanitarian nature of language and the special technical mindset of students. The text focuses on the analysis of the central element of scientific discourse – terminology. The article explores its linguistic features, translation problems, and psychological barriers encountered by students. As an example, the article illustrates examples of translating common and highly specialized terms of the energy industry, demonstrating the importance of context and subject knowledge for an adequate transfer of meaning. For practical solutions to difficulties with memorization and translation, an adapted memorization technique is proposed, based on the principles of mnemonics (Translation – Image – Harmonization method) and a systematic approach that allows using the strengths of technical thinking.

Keywords: terms, methods, non-linguistic specialties, scientific and technical terminology, translation, foreign languages.

References

1. The concept of term and terminology in linguistics [Electronic resource]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/the-concept-of-term-and-terminology-in-linguistics> (accessed November 15, 2025) – Access mode: open. – Text: electronic.
2. Features of scientific and technical language [Electronic resource]. – URL: <https://s.sjes.esrae.ru/pdf/2014/3/20.pdf> (accessed November 17, 2025) – Access mode: open. – Text: electronic.
3. Avtsynova K.V., Frolenko N.A., Ivanenko A.V. Features of translation of scientific and technical terms in English // Bulletin of Science No. 6 (63) volume 3. Pp. 720–725. 2023. ISSN 2712-8849 // Electronic resource: <https://www.вестник-науки.рф/article/9062> (accessed November 15, 2025)
4. Psychological, pedagogical and linguodidactic features of teaching the language of professional communication to students of a technical university [Электронный ресурс]. – URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2014/6/1449.pdf> (accessed November 20, 2025) – Access mode: open. – Text: electronic.
5. Faster memorization technique for memorizing foreign language words [Electronic resource]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/faster-memorization-technique-for-memorizing-foreign-language-words> (accessed November 20, 2025) – Access mode: open. – Text: electronic.

Фоминых Наталия Юрьевна,
доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры
Иностранных языков № 1, Российский экономический
университет имени Г.В. Плеханова
E-mail: Fominyh.NY@rea.ru

Баранова Елена Николаевна,
кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры
Иностранные языки, руководитель Центра иноязычного
образования, Нижегородский государственный технический
университет имени Р.Е. Алексеева
E-mail: baranova@nntu.ru

Колода Светлана Александровна,
кандидат филологических наук, доцент, Институт иностранных
языков, Наньчанский университет (КНР)
E-mail: sveta_koloda@mail.ru

Бубенчикова Анастасия Вадимовна,
старший преподаватель, аспирант кафедры Иностранных
языков № 1, Российский экономический университет имени
Г.В. Плеханова
E-mail: Bubenchikova.AV@rea.ru

Кожина Инна Владимировна,
преподаватель кафедры Иностранных языков № 1,
Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова
E-mail: Kozhina.IV@rea.ru

В статье рассматривается актуальный и своевременный вопрос цифровой усталости обучающихся и преподавателей, авторами на основе анализа наработок психологов и практикующих педагогов был определен комплекс проблем, с которыми сталкиваются вузы при организации учебно-воспитательного процесса в цифровой образовательной среде (ЦОС). В статье приведены результаты анкетирования обучающихся и преподавателей российских вузов по вопросам перегруженности ЦОС и цифровой усталости. Каждый из вопросов анкетирования обсуждался участниками исследования в личной беседе с экспериментаторами, что обеспечивает валидность и достоверность полученных данных. На основе полученных результатов исследования в статье приводится список рекомендаций по преодолению цифровой усталости.

Ключевые слова: цифровая усталость, цифровая образовательная среда (ЦОС), рекомендации по преодолению цифровой усталости, анкетирование преподавателей и обучающихся.

Современная цифровая образовательная среда (ЦОС) характеризуется адаптивностью, глобальным мобильным доступом к разнообразным образовательным ресурсам, позволяет персонализировать процесс обучения посредством реализации гибких индивидуальных образовательных маршрутов. Однако при всех положительных характеристиках и преимуществах ЦОС, несмотря на эффективность и направленность на достижение конкретного результата в условиях цифрового общества, нельзя отрицать существенные негативные последствия пребывания обучающихся и преподавателей в ЦОС.

Анализ наработок ученых в области педагогики и психологии (С.В. Калмыкова, А.А. Андреева [3]; А.С. Сушанский, П.П. Шевель [5]; А.С. Шуляк [6]), а также собственный опыт преподавательской деятельности позволили очертить ряд недостатков учебно-воспитательного процесса в ЦОС, которые были подразделены на три категории: проблемы для обучающихся; проблемы самой ЦОС и преподавателей; проблемы с качеством обучения (см. табл. 1).

Таблица 1

Категория проблемы		Краткая характеристика проблемы
Для обучающихся	Здоровье	зрение (сухость глаз, утомляемость, близорукость); опорно-двигательные аппарат (боли в спине, шее, болевой синдром запястья, туннельный синдром); нервной системы (головная боль, повышенная утомляемость, нарушение сна); сердечно-сосудистая система (риск инфаркта из-за малоподвижности); система ЖКТ (ожирение, геморрой)
	Социализация	ограничение живого общения с одноклассниками и преподавателями негативно влияет на социализацию обучающихся как личностную, так и профессиональную; как следствие, снижение профессиональной эффективности
	Восприятие учебного контента	легкое отвлечение на социальные сети, игры, как следствие, сложность концентрации внимания (особенно при недостаточной интерактивности занятий)
	Самодисциплина и самоорганизация	зачастую мало кто из обучающихся мотивирован достаточно для систематических, планомерных, продуктивных занятий в ЦОС, особенно, если речь идет о первокурсниках
Для ЦОС и преподавателей	Технические сбои	зависимость от оборудования, программного обеспечения, разработчиков и Интернета, сбои в работе приложений и сервисов значительно повышают риск проведения некачественного занятия, а то и его срыва
	Нервный, нестабильный и неравномерный доступ	сколько бы ни писали и ни приводили статистику о повсеместной компьютеризации, однако, достаточно часто не все обучающиеся имеют личное устройство для занятий; как правило, мощность этих устройств значительно различается и вследствие этого сервисы и платформы работают с разной скоростью и производительностью; нестабильное подключение также является распространенной проблемой
	Профессиональная подготовка и переподготовка педагогов	несмотря на многочисленные исследования в данной области и значительное количество курсов повышения квалификации для преподавателей, большинство из них направлены на общую информационно-цифровую подготовку педагогов, при этом наблюдается недостаток методик преподавания конкретных дисциплин в ЦОС; кроме того, постоянно появляются новые, усовершенствованные платформы и сервисы, требующие включения в уже существующие системы и методики, а вслед за этими непрерывного образования и подготовки преподавателей
	Финансирование	в эпоху зарождения Интернета и дистанционного образования начало распространяться мнение, что возможность обучения на всевозможных платформах имеет существенный положительный экономический эффект, однако сегодня стало понятно, что затраты на оборудование и поддержку также значительно высоки; кроме того, отсутствуют валидные результаты лонгитюдных исследований, подтверждающих экономический эффект обучения в ЦОС и качества полученного образования

Категория проблемы		Краткая характеристика проблемы
	Непрерывное проектирование ЦОС	непрерывное турбулентное развитие образовательных платформ и сервисов, кроме постоянной подготовки учителей, требует непрерывного проектирования, перестройки или усовершенствования ЦОС
Для качества обучения		в условиях недостаточной, а иногда и низкой мотивации обучающихся, отсутствия личностного общения и недостатка практики многие исследователи сегодня продолжают работать над повышением уровня качества образования в ЦОС

Все перечисленные в таблице 1 проблемы имеют различную этиологию, но один из очевидных выводов – цифровая образовательная среда не является образовательной «панацеей», а представляет собой инновационное явление, недостаточно изученное и требующее всестороннего детального рассмотрения на основе междисциплинарного и комплексного подходов, включая серьезные лонгитюдные психолого-педагогические, медицинские и экономические исследования. Представляется возможным объединить перечисленные в таблице 1 проблемы физиологического и эмоционального характера под зонтичным термином «цифровая усталость».

Под **цифровой усталостью** (в зарубежной практике используются термины Digital Fatigue или Screen Burnout) будем понимать состояние физиологического, психологического и эмоционального истощения, вызванного следующими факторами: чрезмерное использование цифровых устройств и технологий; мерцание экранов; непрекращающийся поток информации; звуковые сигналы поступающих сообщений; постоянная необходимость оперативного реагирования на сообщения. Следует отметить, что это не обычная усталость, вызванная выполнением определенной работы, это именно накопившееся состояние, хроническое, характеризующееся истощением нервной системы и мозга, влекущее за собой нарушение когнитивных функций и эмоциональных состояний индивида.

Итак, **целью данной статьи** является исследование цифровой усталости. Прежде, чем перейти к изложению основного материала статьи, считаем необходимым отметить, что в ее (статьи) заголовок намеренно не вынесена категория респондентов проведенного исследования, поскольку авторами изучалась цифровая усталость всех участников учебно-воспитательного процесса в ЦОС, к которым отнесены как обучающиеся, так и преподаватели. Исследование проводилось на базе российских вузов: Российский экономический университет, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Пятигорский государственный университет, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова.

Общее количество принявших в исследовании респондентов: обучающиеся уровня бакалавриата (1–4 курс) – 174 человека и 72 преподавателя в возрасте от 27 до 65 лет. Сразу необходимо отметить, что существенной разницы между ответами студентов разных курсов и преподавателей разного возраста зафиксировано не было, поэтому в дальнейшем будут представлены результаты проведенного исследования без соотношения с возрастом респондентов. **Методы исследования:** наблюдение, анализ педагогического опыта, анкетирование, беседа, статистическая обработка полученных результатов.

В таблице 2 представлены ответы респондентов на вопрос о количестве времени, проводимом за экранами гаджетов.

Таблица 2. Время за экраном

Время, проводимое за экраном	Результаты анкетирования обучающихся	Результаты анкетирования преподавателей
Менее 2-х часов	5%	3%
2–4 часа	15%	12%
4–6 часов	17%	19%
6–8 часов	41%	47%
более 8-ми часов	22%	19%

Как видно из таблицы 2, более 60% обучающихся проводят 6–8 и более часов за компьютером в учебных целях. В дальнейшей беседе большинство респондентов подтвердили, что указали в ответах исключительно время, проводимое за экраном компьютера (или смартфона) в обучающих целях, исключив из этого числа время игр, развлечений и просмотра фильмов. При этом респонденты в беседе упомянули, что на занятиях компьютер (смартфон) используется приблизительно 4–6

часов, затем во внеурочное время продолжается работа за экраном по написанию курсовых работ, ВКР, статей, работе над проектами и т.д.

Также был задан уточняющий вопрос о наличии перерывов между периодами работы за экраном. Наличие перерывов подтвердили практически 100% респондентов. И хотя общее среднее время не превышает нормы, установленные санитарными правилами СанПиН 2.2.2/2.4.1340–03, введенный Постановлением Главного государственного санитарного врача от 03.06.2003 № 118 (п. 2 ст. 27 Закона от 30.03.99 № 52-ФЗ), перерывы между работой за экраном проводятся стихийно, неравномерно. При этом, зачастую во время этих перерывов обучающиеся переключаются с учебных платформ и сервисов на мессенджеры и социальные сети, считая, что делают перерыв в учебе, что в реальности не является полноценным перерывом.

Напомним, что согласно вышеупомянутым СанПиН, при 8-часовой работе за ПК суммарное время перерывов составляет от 50 до 90 минут; при этом, медицинские рекомендации гласят, что каждые 60 минут перерыв должен составить 10 минут, каждые 3 часа – 30 минут перерыва [1].

Практически идентичная картина наблюдается среди педагогов. Как видно из таблицы 2, также более 60% преподавательского состава также проводят за работой с компьютером 6–8 и более часов. В дальнейшей беседе педагоги уточнили, что основное время работы за компьютером приходится на подготовку к занятиям (презентации лекций, доклады) – так ответили 75% педагогов; разработку заданий (наполнение ЦОС), заполнение личного кабинета преподавателя – упомянули 50% респондентов; написание статей, диссертаций, проведение исследований – утверждали 27% преподавательского состава. И почти все педагоги (98%) упомянули общение в рабочих, профессиональных, родительских, учебных чатах. При этом практически все 100% преподавателей были знакомы с правилами СанПин и рекомендациями врачей, однако лишь незначительная часть респондентов (менее 3%) отметила, что действительно следует этим рекомендациям.

Соответственно таким результатам анкетирования и беседы с обучающимися и преподавателями, несложно предположить ответ на центральный вопрос анкеты: «Испытываете ли Вы цифровую усталость?».

Как часто Вы испытываете цифровую усталость?

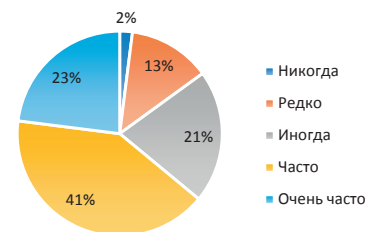


Рис. 1. Результаты анкетирования обучающихся

Как представлено на рис. 1, только 15% обучающихся сообщили, что не испытывают цифровой усталости, что свидетельствует об очень высоком уровне последствий пребывания в ЦОС.

Как часто Вы испытываете цифровую усталость?

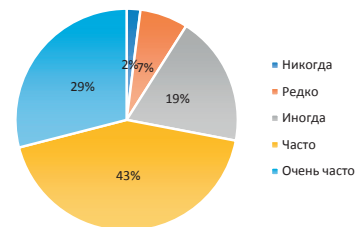


Рис. 2. Результаты анкетирования преподавателей

Как следует из данных рисунка 2, значительное большинство преподавателей, а именно 72%, часто и очень часто испытывают цифровую усталость. Результаты проведенного исследования подтверждаются данными Финансового маркетплейса «Выберу.ру», по результатам опроса которого, «74% опрошенных россиян испытывают синдром цифровой усталости» (РБК, апрель, 2025) [4].

Идентичное анкетирование также прошло в Телеграм-канале для педагогов «ПедОбраз» (https://t.me/pedobraz_shvidko72), где о цифровой усталости заявили 79% респондентов.

С целью исключения недопонимания или неправильного трактования термина «цифровая усталость» в дальнейшей беседе обоим категориям респондентов (и обучающимся, и преподавателям) был задан

следующий вопрос: «Что конкретно Вы понимали под цифровой усталостью, когда отвечали на вопрос анкеты?». Наиболее распространенными ответами респондентов были: усталость/сухость глаз, головная боль, снижение концентрации, невозможность удержать внимание, навязчивое желание проверить свои аккаунты в социальных сетях, бесконечный бесцельный скроллинг, усталость, упадок сил, снижение энергии, раздражительность, апатия, бессонница.

Такие результаты исследования свидетельствуют о необходимости разработки рекомендаций для обучающихся и преподавателей по преодолению цифровой усталости. Среди этих рекомендаций нами определены следующие:

- каждые 60 минут работы за экраном делайте перерывы по 10 минут; это поможет избежать стресса и большинство физиологических проявлений цифровой усталости;
- регламентируйте работу с одним цифровым инструментом: например, 30 минут на электронную почту, затем перейти к учебным и рабочим чатам, сделать перерыв и т.д.; такой подход позволит снять стресс от многозадачности;
- правило «одного экрана» – работайте с одним приложением, когда закончите работу с одним приложением, только тогда переходите к следующему;
- проводите периодически «цифровой детокс», отключив хотя бы на один день все электронные устройства;
- не используйте гаджеты перед сном, отключайте уведомления;
- проводите цифровые ритуалы: не пользоваться ноутбуком и выключить телефон утром или вечером;
- читайте бумажные книги;
- ведите бумажные рукописные чек-листы и списки дел, чтобы не держать всё в голове и постоянно не проверять списки на телефоне.

С целью разработки методических рекомендаций для преподавателей по наполнению ЦОС учебными материалами и активностями, в анкете обучающимся были заданы такие вопросы: «Считаете ли Вы цифровую образовательную среду, в которой обучаетесь, перегруженной?», «Что в ЦОС вызывает у Вас наибольшую усталость?» и «Какие форматы представления учебных материалов помогают воспринимать легче процесс обучения в ЦОС?».

На первый вопрос 92% опрошенных дали положительный ответ, подтвердив тем самым, что считают цифровую образовательную среду перегруженной. Ответы студентов на второй и третий вопросы представлены на рисунках 3 и 4.



Рис. 3. Результаты анкетирования обучающихся

Как следует из рисунка 3, согласно ответам обучающихся, наибольшую усталость в ЦОС у них вызывают длинные видеолекции, которые зачастую записывают преподаватели для внеаудиторного просмотра, преследуя цель оптимизации аудиторного учебного процесса. Наименьшую усталость у обучающихся вызывают социальные сети.

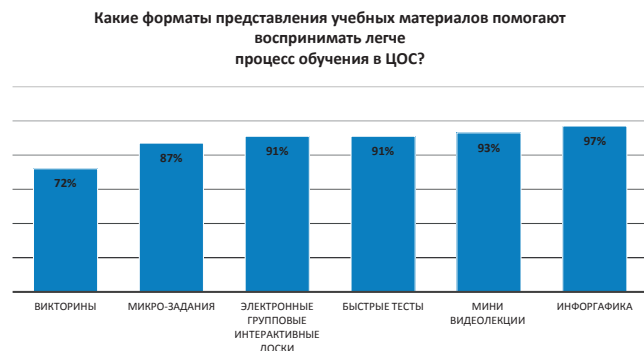


Рис. 4. Результаты анкетирования обучающихся

На рисунке 4 представлены данные анкетирования обучающихся, а в дальнейшей беседе обучающимся было предложено выбрать наиболее удобный для них учебный формат между синхронным, асин-

хронным и комбинированным, все 100% респондентов выбрали исключительно комбинированный режим.

Таким образом, полученные в результате проведенного исследования данные должны быть учтены преподавателями при проектировании ЦОС и организации учебно-воспитательного процесса.

Литература

1. Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 3 июня 2003 г. N 118 «О введении в действие санитарно-эпидемиологических правил и нормативов СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03» (с изменениями и дополнениями). – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://eco-e.ru/poleznое/dokumenty/gigienicheskie-trebovaniya-k-personalnym-elektronno-vychislitelnyim-mashinam-i-organizacii-raboty/>
2. Калмыкова С.В., Андреева А.А. Трансформация образовательного процесса в вузе в условиях цифровизации // Современное педагогическое образование. 2023. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-obrazovatelnoy-protsessa-v-vuze-v-usloviyah-tsifrovizatsii> (дата обращения: 14.12.2025).
3. Сколько времени можно проводить за компьютером? Центр диагностики лечения глазных болезней. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://glazoskar.ru/blog/computer/skolko-vremeni-mozhno-provodit-za-kompyuterom/> (дата обращения: 16.12.2025).
4. Синдром цифровой усталости. Результаты опроса населения. // РБК. – 2025. – 25.04. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://trends.rbc.ru/trends/social/680b96779a79476fd39e9b86>
5. Сушанский А.С., Шевель П.П. Цифровизация образовательной среды системы высшего образования // Среднерусский вестник общественных наук. 2023. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovatelnoy-sredy-sistemy-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 14.12.2025).
6. Шуляк А.С. Компьютер и здоровье // Смоленский медицинский альманах. 2015. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuter-i-zdorovie> (дата обращения: 16.12.2025).

ON THE ISSUE OF DIGITAL FATIGUE IN AN OVERLOADED EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Fominykh N.I., Baranova E.N., Koloda S.A., Bubenchikova A.V., Kozhina I.V.

Plekhanov Russian University of Economics, Nizhny Novgorod State Technical University named after R.E. Alekseev, Nanchang University

This article examines the pressing and timely issue of digital fatigue among students and teachers. Based on the work of psychologists and practicing teachers, the authors identified a range of challenges facing universities when organizing the teaching and learning process in a digital educational environment (DEE). The article presents the results of a survey of students and teachers at Russian universities on issues of DEE overload and digital fatigue. Each survey question was discussed by the study participants in personal conversations with the experimenters, ensuring the validity and reliability of the data obtained. Based on the study results, the article provides a list of recommendations for overcoming digital fatigue.

Keywords: digital fatigue, digital educational environment (DEE), recommendations for overcoming digital fatigue, survey of teachers and students.

References

1. Hygienic requirements for personal electronic computers and work organization. Resolution of the Chief State Sanitary Doctor of the Russian Federation of June 3, 2003 N 118 "On the introduction of sanitary and epidemiological rules and regulations SanPiN 2.2.2 / 2.4.1340-03" (with amendments and additions). – Electronic resource. – Access mode: <https://eco-e.ru/poleznое/dokumenty/gigienicheskie-trebovaniya-k-personalnym-elektronno-vychislitelnyim-mashinam-i-organizacii-raboty/>
2. Kalmykova S.V., Andreeva A.A. Transformation of the educational process in a university in the context of digitalization // Modern pedagogical education. 2023. No. 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-obrazovatelnoy-protsessa-v-vuze-v-usloviyah-tsifrovizatsii> (accessed: 14.12.2025).
3. How much time is it okay to spend on the computer? Center for the Diagnostics and Treatment of Eye Diseases. – Electronic resource. – Access mode: <https://glazoskar.ru/blog/computer/skolko-vremeni-mozhno-provodit-za-kompyuterom/> (accessed: 16.12.2025).
4. Digital fatigue syndrome. Results of a population survey. // RBC. – 2025. – 25.04. – Electronic resource. – Available at: <https://trends.rbc.ru/trends/social/680b96779a79476fd39e9b86>
5. Sushansky A.S., Shevel P.P. Digitalization of the Educational Environment of the Higher Education System // Srednerusskiy Vestnik obshchestvennykh nauk. 2023. No. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovatelnoy-sredy-sistemy-vysshego-obrazovaniya> (Accessed: 14.12.2025).
6. Shulyak A.S. Computer and Health // Smolensk Medical Almanac. 2015. No. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuter-i-zdorovie> (Accessed: 16.12.2025).

Концептуальные основания разработки методологических основ применения здоровьесберегающих технологий в преподавании физической культуры в вузе

Харламова Людмила Сергеевна,

старший преподаватель кафедры физического воспитания, ФГБОУ ВО «Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)»
E-mail: kharlamova-ls@rguk.ru

Умаров Мурад Мухамедович,

канд. технических наук, доцент кафедры физического воспитания, ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)»
E-mail: muradumarov@bmstu.ru

Квитковская Ангелина Анатольевна,

канд. педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой современной педагогики, непрерывного образования и персональных треков, ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
E-mail: kvitkovskajaAA@rgsu.net

Тарасов Александр Владимирович,

доцент кафедры физической культуры и спорта, ФГБОУ ВО «Российский биотехнологический университет (РОСБИОТЕХ)»
E-mail: tarasovav1957@mail.ru

Успенская Ирина Михайловна,

старший преподаватель кафедры физического воспитания, ФГАУ ВО «Государственный университет просвещения»
E-mail: coach_69@mail.ru

В работе изучаются концептуальные основания разработки методологических основ применения здоровьесберегающих технологий в преподавании физической культуры в вузе, где особо выделяются здоровьесберегающие технологии как инновационная педагогическая деятельность. В работе применялся метод научного исследования – тематический анализ научно-методологической литературы по теме инновационной педагогики и адаптированный к теме исследования анкетный опрос преподавателей по методике Т.Н. Ле-ван «Диагностика готовности педагога к здоровьесберегающей деятельности в образовательной организации», а также методы математико-статистической обработки полученных данных. Проведенный тематический анализ литературных источников позволил выделить основные тенденции инновационного развития физической культуры в профессиональном образовании и некоторые аспекты применения педагогических инноваций к формированию физической культуры студентов в образовательном процессе вуза. Анализ данных диагностики готовности преподавателя к здоровьесберегающей деятельности в вузе показал среднюю степень сформированности знаний у преподавателей и их готовности к инновационной здоровьесберегающей работе со студентами. Теоретическая и практическая значимость данного исследования заключается в возможности применения его основных выводов в дальнейшей разработке теоретических и методологических основ обеспечения образовательного процесса по физической культуре в учреждениях высшего образования. В качестве перспективы исследования предполагается составление таких педагогических моделей и технологий, которые позволили бы проводить эффективную подготовку будущих преподавателей физического воспитания к инновационной деятельности, а также повышение квалификации у преподавательского состава в данном направлении.

Ключевые слова: здоровьесбережение, здоровьесберегающий подход, инновационный подход, инновационная педагогика, высшая школа, образование, педагогика, педагогическая деятельность, преподаватели, студенты, университет, физическое воспитание, физическая культура.

В современном высшем образовании физическая культура занимает значимое место в цикле «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины», способствуя формированию здорового образа жизни, развитию физических и личностных качеств, а также компетенций студентов. Однако традиционные методы преподавания зачастую не отвечают современным требованиям к результатам профессионального образования. В связи с этим актуализируется проблема изучения и применения инновационных педагогических технологий, способных повысить эффективность обучения и сделать образовательный процесс в области физического воспитания в вузе более результативным.

В работе применялся метод научного исследования – тематический анализ научно-методологической литературы по теме инновационной педагогики и адаптированный к теме исследования анкетный опрос преподавателей по методике Т.Н. Ле-ван «Диагностика готовности педагога к здоровьесберегающей деятельности в образовательной организации» [1, С. 162], а также методы математико-статистической обработки полученных данных.

Основные тенденции педагогических инноваций в современном образовании связаны с использованием технологий, изменениями в методологических подходах, изменениями в содержании образовательных программ и в подготовке кадров. Современные тенденции в области преподавания физической культуры затрагивают все тематические блоки и структурные компоненты образовательного процесса. В современном образовании можно выделить следующие инновационные педагогические тренды: фитнес-технологии, интеграция информационных технологий в образовательный процесс, внедрение интерактивных методов обучения, кейсовая технология обучения (кейс-стади), проектная деятельность, игровые технологии и здоровьесберегающие технологии в практике физической культуры.

В сферу нашего исследовательского интереса попадают здоровьесберегающие технологии как инновационная педагогическая деятельность в практике физической культуры в учреждениях высшего образования. Здоровьесберегающие технологии по проценту влияния на здоровье обучающихся располагают во главе списка самых важных инновационных технологий [2, С. 150].

В спектре инновационных здоровьесберегающих технологий, отвечающих признакам целесообразной педагогической инновационности, исследователи выделяют:

- медико-профилактические и медико-гигиенические технологии, которые разрабатываются с учетом медицинских требований и представляют собой комплекс здоровьесберегающих рекомендаций и мероприятий, осуществляемых в образовательной организации;
- физкультурно-оздоровительные технологии, призванные способствовать развитию физических качеств обучающихся;
- здоровьесберегающие образовательные технологии, направленные на формирование культуры осознанного отношения к собственному здоровью;
- технологии обеспечения социально-психологического благополучия, создания эмоционально-комфортной обстановки в процессе получения образования;
- технологии психолого-педагогического сопровождения, представляющие собой систему профессиональной педагогической деятельности, направленной на создание условий для успешного обучения и личностного совершенствования обучающихся;
- технологии формирования культуры здорового образа жизни студентов;
- защитно-профилактические технологии, включающие в себя комплекс санитарно-гигиенических требований;
- информационно-образовательные технологии, обеспечивающие необходимый уровень здоровьесберегающей грамотности и способствующие формированию культуры здоровья студентов [3], [4, С. 6], [5].

Оценка эффективности новых подходов в педагогической деятельности является важнейшим этапом внедрения инновационных методов в практику физической культуры. Этот процесс позволяет определить, насколько предложенные методики способствуют достижению поставленных образовательных целей и задач. В рамках оценки эффективности используют комплекс методов и инструментов, сбор

и анализ количественных и качественных показателей, для обеспечения объективности полученных данных.

Исследователи, всесторонне изучившие системы оценки качества педагогических инноваций, заключили, что «для обеспечения максимальной точности анализа педагогических инноваций в процессе оценки их качества предложено использовать в качестве средства очищения их сущности от второстепенных деталей формулу образовательной (педагогической) инновации, которая понимается как кратко изложенная сущность образовательной (педагогической) инновации, представленная в форме перечисления всех существенных признаков инновации с выделением тех из них, которые обеспечивают достижение нового образовательного эффекта» [6, С. 128] (новизна, неочевидность инновации, полезность (образовательный эффект), воссоздаваемость, отсутствие побочных неблагоприятных эффектов, уровень реализации (внедрения)). Системный подход к инновациям подразумевает, что такие инновации тщательно готовятся, имеют чётко поставленные цели и задачи, подвергаются экспертной оценке, имеют необходимую базу (кадровую, материальную, научно-методическую) [7, С. 176].

В основу инноватики исследователи закладывают принцип информационной, материально-технической и кадровой обеспеченности реализации основных этапов инновационных процессов в образовании [8, С. 13]. В этой связи готовность и компетентность преподавателя к участию в инновационной педагогической деятельности становится основополагающим компонентом успешного внедрения инновационных технологий и методик в образовательный процесс в физической культуре в вузе. Инновационные методики требуют постоянного профессионального развития и повышения квалификации преподавателей. Тренеры и преподаватели физической культуры должны осваивать новые технологии, участвовать в научных исследованиях, обмениваться опытом с коллегами и внедрять передовые практики в свою работу. Такой подход обеспечит актуальность и качество образовательного процесса и будет способствовать повышению формирования компетенций у студентов и эффективности подготовки будущих специалистов.

Исследования по выявлению инновационных характеристик и особенностей здоровьесберегающих технологий в условиях их применения в высшей школе показали, что здоровьесберегающие технологии должны восприниматься преподавателями высшей школы как педагогическая инновация, имеющая приоритетное значение в организации взаимодействия со студентами в учебно-воспитательном процессе [9, С. 197].

В нескольких московских вузах («Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)», «Российский биотехнологический университет (РОСБИОТЕХ)», «Государственный университет просвещения», «Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)») было проведено исследование, в котором приняли участие преподаватели кафедр физического воспитания. Целью исследования стало проверить численные значения готовности преподавательского состава к инновационной здоровьесберегающей работе в вузе. Для получения данных по готовности преподавателей к здоровьесберегающей деятельности применялся анкетный опрос: «Диагностика готовности преподавателя к здоровье-ориентированной деятельности в вузе». Методика Т.Н. Ле-ван [1, С. 162] была адаптирована для преподавателей физического воспитания высшей школы. Анкетный опрос включал следующие вопросы и ответы:

1. На вопрос: «Готовы ли вы вести работу в области сохранения здоровья студентов?» – «Да» ответили 68% преподавателей; «Скорее да, чем нет» – 24%; «Скорее нет, чем да» – 7%; «Нет» – 1%.

2. Наиболее распространённым ответом на вопрос: «С помощью каких дисциплин можно формировать здоровье студентов?» был – «Физическая культура».

3. Построить учебно-тренировочное занятие с учётом инновационных здоровьесберегающих технологий могут 22% преподавателей, 67% не могут и 14% не имеют представления об данных технологиях.

4. Изучали учебно-методическую и научную литературу по проблеме здоровьесбережения 59% преподавателей.

5. Имеют свободный доступ к источникам информации по здоровьесбережению и формированию здорового образа жизни обучающихся:

- книги, газеты, журналы в домашней библиотеке – 7%;
- необходимая литература и периодика в библиотеке учебного заведения – 13%;
- литература в кабинете (на кафедре) – 7%;
- доступ к соответствующим интернет-ресурсам – 73%;
- нет доступа к информационным источникам – 0.

6. Применяют информацию по организации здоровьесберегающих занятий в вузе 27%, не применяют – 52%, не нуждаются в получении такой информации 11%.

7. Считают себя готовыми к здоровьесберегающей педагогической деятельности:

а) по отношению к ученику: да – 67%; нет – 33%;

б) по отношению к себе: да – 45%; нет – 55%.

8. 63% считают ценность здоровьесбережения своей профессиональной обязанностью.

9. На вопрос: «Кто должен заниматься сохранением и укреплением здоровья студентов?» наиболее распространёнными ответами были: сам студент, родители, медицинские учреждения, педагог по физкультуре.

10. Считаете ли Вы перспективной работой по формированию здорового образа жизни студентов инновационные технологии? – да – 49%; нет – 51%.

11. На вопрос: «Есть ли у меня необходимость в приобретении знаний по организации инновационной здоровье-ориентированной педагогической деятельности?» положительно ответили 56% респондентов.

Подводя итоги анкетного опроса преподавателей физического воспитания «Диагностика готовности преподавателя к здоровье-ориентированной деятельности в вузе» можно подытожить: готовность вести физкультурную учебную работу с учётом здоровьесберегающих методов преподавателей находится не на высоком, а скорее, на среднем уровне; ощущается нехватка знаний в области здоровьесберегающих принципов и применения инновационных здоровьесберегающих технологий в рамках преподаваемой дисциплины, знания бессистемные, получаемые из Интернет-ресурсов.

Для оптимизации инновационного процесса в педагогической деятельности в практике физической культуры в вузах предлагается ввести мониторинг эффективности инновационной преподавательской деятельности и своевременную корректировку организации педагогического процесса, которые должны включать следующее:

- анализ и выявление слабых сторон образовательного процесса посредством проведения опроса преподавателей и студентов;
- организацию рабочих совещаний по проблемам инновационного высшего профессионального образования;
- анализ опыта внедрения инновационных методов обучения в других учебных заведениях;
- участие в российских и международных конференциях по проблемам инновационного образования;
- решение управленческих задач с помощью системы рейтинговой оценки преподавательской деятельности [10, С. 41], [11, С. 44].

Одним из элементов, образующих компетентность преподавателей университета, является систематическое прохождение ими курсов повышения квалификации. Главная цель такого обучения и заключается в освоении новых знаний, методик и технологий в области преподавания дисциплины [11, С. 44].

Мы согласны с исследователями, которые в своих научных трудах пришли к выводу, что многообещающим методологическим подходом к определению эффективности инновационной преподавательской деятельности в практике физической культуры в вузе будет формирующее оценивание, принципы которого еще только складываются в ходе оценочной практики. «Разрабатываемые модели оценивания должны не только обеспечивать отчетность для системы образования, но и поддерживать непрерывный профессиональный рост педагогов» [12, С. 190].

В условиях стремительного развития технологий и модернизации требований к подготовке специалистов важно внедрять инновационные методы, которые учитывают индивидуальные особенности и потребности студентов, способствуют формированию их готовности к будущей профессиональной деятельности.

В качестве перспективы исследования можно предположить составление таких педагогических моделей и технологий, которые позволили бы проводить эффективную подготовку будущих преподавателей физического воспитания к инновационной деятельности, а также повышение квалификации у преподавательского состава в данном направлении.

Литература

1. Ле-ван, Т.Н. Здоровьеформирующая деятельность педагога: научно-методический аспект [Электронный ресурс]: монография / Т.Н. Ле-ван, В.А. Федоров. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та. – 2017. – 175 с.
2. Зайцева, А.Р. Новые инновационные технологии в физическом воспитании / А.Р. Зайцева, С.В. Плетцер, Е.В. Серженко // Наука-2020. – 2022. – № 3(57). – С. 148–153. – EDN ZRWDA5.
3. Казин, Э.М. Психолого-педагогические и социально-педагогические подходы к формированию здоровьесберегающей

среды в основной и средней школе: учебно-методическое пособие / Э.М. Казин // Книга II / под ред.: Н.Э. Касаткина, О.Г. Красношлыкова, А.И. Федоров и др. – Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2011. – 695 с.

4. Маслова, Т.А. Принципы здоровьесберегающих технологий в высшем образовании / Т.А. Маслова, Н.А. Федоров // Вестник Калужского университета. – 2021. – № 1(50). – С. 106–108. – EDN KJPRVE.

5. Смирнов, А.Т. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни / А.Т. Смирнов, Б.И. Мишин. – М.: Просвещение, 2012. – 160 с.

6. Новоселов, С.А. Система оценки качества педагогических инноваций в основном и дополнительном образовании / С.А. Новоселов, Э.Э. Сыманюк // Педагогические системы развития творчества: Материалы 7-й Международной научно-практической конференции. В 3-х частях, Екатеринбург, 24–26 ноября 2008 года. Том Часть I. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2008. – С. 11–25. – EDN YPSMLR.

7. Золотая, И.Г. Классификация инноваций в педагогике / И.Г. Золотая // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2011. – № 20. – С. 173–177. – EDN RUYYNL.

8. Юсуфбекова, Н.Р. Педагогическая инноватика: возникновение и становление / Н.Р. Юсуфбекова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2010. – № 4(14). – С. 8–17. – EDN NBUTEX.

9. Карелина, Н.Н. Здоровьесберегающие технологии как педагогическая инновация / Н.Н. Карелина // Журавлевские чтения. Трансформационные процессы в педагогической науке и образовании: Материалы VI Международной научно-практической конференции, посвящённой памяти Журавлева Василия Ивановича, Москва, 11–16 февраля 2022 года / Отв. редактор: Н.А. Горлова. – Москва: Московский государственный областной университет, 2022. – С. 193–198. – EDN VTUPNZ.

10. Камалова, О.Н. Основные тенденции и инновации в системе отечественного образования / О.Н. Камалова, И.К. Жолобова // Гуманитарные и социальные науки. – 2016. – № 1. – С. 38–48. – EDN VTOCDF.

11. Карелина, Н.Н. Ключевые показатели эффективности преподавателя физической культуры / Н.Н. Карелина, В.М. Кириенкова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 12. – С. 42–45. – DOI 10.37882/2223–2982.2022.12.14. – EDN XSIRVO.

12. Темняткина, О.В. Современные подходы к оценке эффективности работы учителей Обзор зарубежных публикаций / О.В. Темняткина, Д.В. Токменинова // Вопросы образования. – 2018. – № 3. – С. 180–195. – DOI 10.17323/1814–9545–2018–3–180–195. – EDN XZOESD.

CONCEPTUAL FOUNDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR THE APPLICATION OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN TEACHING PHYSICAL EDUCATION AT A UNIVERSITY

Kharlamova L.S., Umarov M.M., Kvirkovskaya A.A., Tarasov A.V., Uspenskaya I.M.
Kosygin Russian State University, Bauman Moscow State Technical University (National Research University), Russian State Social University, BIOTECHE University, State University of Education

This paper examines the types of innovative health-preserving activities in the practice of physical education in higher education institutions. A thematic analysis of literary sources was conducted, which allowed us to identify the main trends in the innovative development of physical education in professional education and some aspects of the application of pedagogical innovations in the formation of students' physical culture in higher education. The study used the method of scientific research, which included a thematic analysis of scientific and methodological literature on the topic of innovative pedagogy, as well as a questionnaire survey of teachers adapted to the research topic using T.N. Levan's methodology "Diagnosis of Teacher's Readiness for Health-Oriented Activities in an Educational Organization," and mathematical and statistical methods for processing the obtained data. The analysis of the data obtained from the diagnosis of teachers' readiness for health-oriented activities at a university showed an average level of knowledge among teachers and their readiness for innovative health-preserving work with students. The theoretical and practical significance of this study lies in the possibility of applying its main findings in the further development of theoretical and methodological foundations for ensuring the educational process in physical education at higher education institutions. As a perspective for the study, it is planned to create such pedagogical models and technologies that would allow for the effective training of future physical education teachers for innovative activities, as well as for the professional development of teaching staff in this field.

Keywords: health preservation, health-preserving approach, innovative approach, innovative pedagogy, higher education, education, pedagogy, pedagogical activity, teachers, students, university, physical education, physical culture.

References

1. Le-van, T.N. Health-Forming Activity of a Teacher: Scientific and Methodological Aspect [Electronic resource]: monograph / T.N. Le-van, V.A. Fedorov. Yekaterinburg: Publishing House of the Russian State Vocational Pedagogical University, 2017, 175 p.
2. Zaitseva, A.R. New Innovative Technologies in Physical Education / A.R. Zaitseva, S.V. Pletzer, E.V. Serzhenko // Nauka-2020, 2022, No. 3(57). Pp. 148–153.
3. Kazin, E.M. Psychological, pedagogical, and socio-pedagogical approaches to the formation of a health-preserving environment in primary and secondary schools: a teaching and methodological guide / E.M. Kazin // Book II / edited by N.E. Kasatkina, O.G. Krasnozhlykova, A.I. Fedorov, et al., Kemeroovo: KRIPMIRO, 2011, 695 p.
4. Maslova, T.A. Principles of Health-Preserving Technologies in Higher Education / T.A. Maslova, N.A. Fedorov // Bulletin of Kaluga University, 2021, No. 1(50), Pp. 106–108.
5. Smirnov, A.T. Fundamentals of Medical Knowledge and a Healthy Lifestyle / A.T. Smirnov, B.I. Mishin, Moscow: Prosveshchenie, 2012, 160 p.
6. Novoselov, S.A. The Quality Assessment System for Pedagogical Innovations in Basic and Additional Education / S.A. Novoselov, E.E. Symanyuk // Pedagogical Systems for the Development of Creativity: Proceedings of the 7th International Scientific and Practical Conference. In 3 parts, Yekaterinburg, November 24–26, 2008. Volume Part I., Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2008, Pp. 11–25.
7. Zolotaya, I.G. Classification of Innovations in Pedagogy / I.G. Zolotaya // Psychology and Pedagogy: Methods and Problems of Practical Application, 2011, No. 20, Pp. 173–177.
8. Yusufbekova, N.R. Pedagogical Innovations: Emergence and Formation / N.R. Yusufbekova // Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology, 2010, No. 4(14), Pp. 8–17.
9. Karelina, N.N. Health-Preserving Technologies as a Pedagogical Innovation / N.N. Karelina // Zhuravlev Readings. Transformational Processes in Pedagogical Science and Education: Proceedings of the 6th International Scientific and Practical Conference Dedicated to the Memory of Vasily Ivanovich Zhuravlev, Moscow, February 11–16, 2022 / Edited by N.A. Gorlova. Moscow: Moscow State Regional University, 2022, Pp. 193–198.
10. Kamalova, O.N. Main Trends and Innovations in the Russian Education System / O.N. Kamalova, I.K. Zholobova // Humanities and Social Sciences, 2016, No. 1, Pp. 38–48.
11. Karelina, N.N. Key Performance Indicators of a Physical Education Teacher / N.N. Karelina, V.M. Kiriyenkova // Modern Science: Current Issues in Theory and Practice. Series: Humanities, 2022, No. 12, Pp. 42–45.
12. Temnyatkina, O.V. Modern Approaches to Assessing the Effectiveness of Teachers' Work: A Review of Foreign Publications / O.V. Temnyatkina, D.V. Tokmeninova // Voprosy Obrazovaniya, 2018, No. 3, Pp. 180–195.

Педагогические условия реализации модели формирования опыта самоорганизации обучающихся в системе среднего профессионального образования на основе междисциплинарного подхода

Хисияметдинова Эльмира Шамильевна,

Московский приборостроительный техникум, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова

В статье анализируются педагогические условия реализации модели формирования опыта самоорганизации обучающихся в системе среднего профессионального образования на основе междисциплинарного подхода. Основное внимание уделяется взаимодействию образовательной организации и семьи в формировании у детей старшего дошкольного возраста навыков безопасного поведения, что служит важным примером организации совместной воспитательной работы. Теоретическое и эмпирическое исследование выявило ключевые педагогические условия, включающие совместные усилия педагогов и родителей, направленные на развитие у детей безопасных моделей поведения. Практическая значимость работы заключается в возможности применения её результатов педагогами дошкольных учреждений для организации воспитательных мероприятий, а также студентами педагогических вузов и колледжей при подготовке учебных и практических материалов. В контексте среднего профессионального образования эта модель приобретает дополнительное значение, так как формирование самоорганизации обучающихся через междисциплинарный подход требует создания системных условий, обеспечивающих интеграцию знаний, развитие самостоятельности, активного познавательного интереса и способности к рефлексии.

Ключевые слова: педагогические условия, модель формирования, опыт самоорганизации, среднее профессиональное образование, междисциплинарный подход, самостоятельность обучающихся, рефлексия, интеграция знаний, проектная деятельность, профессиональная подготовка, мотивация к обучению, цифровая образовательная среда, командная работа, методическая поддержка, развитие компетенций.

Целью статьи является в условиях реализации междисциплинарного подхода, объединяющего математику и информатику посредством проектной деятельности, педагогические условия формирования опыта самоорганизации обучающихся в системе среднего профессионального образования требуют комплексного учета когнитивного, деятельностного и рефлексивно-мотивационного критериев. Когнитивный критерий отражает степень усвоения интегрированных знаний и умение применять их в решении учебных и профессиональных задач, деятельностный характеризует уровень владения цифровыми технологиями, навыки планирования, организации и взаимодействия в проектной деятельности, а рефлексивно-мотивационный определяет устойчивость учебной мотивации, способность к самоконтролю, самоанализу и стремлению к профессиональному развитию. Уровни сформированности варьируются от высокого, при котором студент способен самостоятельно и творчески интегрировать знания и эффективно функционировать в команде, через средний со вспомогательной ролью педагога, до низкого, характеризующегося фрагментарным восприятием знаний и недостаточной мотивацией. Такая система критериев и уровней формирования позволяет объективно оценивать не только теоретическую подготовку, но и практические навыки самоорганизации, важные для успешной образовательной и профессиональной деятельности в цифровой среде. Важную роль играют методологические основы, опирающиеся на технологический, системнодеятельностный и процессуальный подходы, создавая условия для освоения междисциплинарных знаний через активные, проектные формы обучения. Разработанная педагогическая модель способствует целостному формированию у обучающихся исследовательской инициативы, коммуникативных и организаторских способностей, что соответствует требованиям современной компетентностной парадигмы и обеспечивает повышение профессиональной мобильности будущих специалистов.

Введение

В статье рассматриваются педагогические условия реализации модели формирования опыта самоорганизации обучающихся в системе среднего профессионального образования на основе междисциплинарного подхода, в частности, при интеграции дисциплин математики и информатики через проектную деятельность. Основной целью является определение критериев, показателей и уровней сформированности обучающихся, которые отражают динамическое развитие их компетенций и умений самоорганизации. В основе выделены три взаимосвязанных критерия: когнитивный, деятельностный и рефлексивно-мотивационный. Когнитивный критерий характеризует степень осознанного усвоения интегрированных знаний и способность применять их для решения учебных, исследовательских и профессиональных задач с использованием математических моделей и алгоритмов [1]. Деятельностный критерий отражает практическую готовность к проектной деятельности, владение цифровыми технологиями, активность в коллективной работе и умение самостоятельно планировать и реализовывать учебные проекты. Рефлексивно-мотивационный критерий определяет уровень мотивации, способность к самоанализу, самоконтролю и корректировке действий, а также осознание значимости обучения и стремление к саморазвитию. Высокий уровень сформированности характеризуется самостоятельной интеграцией знаний и инициативой в проектной деятельности; средний уровень – пониманием междисциплинарных связей и работой с педагогической поддержкой; низкий уровень – явным фрагментарным усвоением материала, ограниченной самостоятельностью и низкой мотивацией. Система педагогических условий и критериев способствует комплексной оценке эффективности междисциплинарного подхода, формированию у обучающихся ключевых профессиональных, когнитивных и личностных компетенций, а также развитию исследовательской, коммуникативной и организационной активности, что особенно актуально в контексте цифровой образовательной среды и современных требований компетентностной парадигмы профессионального образования [2].

В контексте исследования педагогических условий реализации модели формирования опыта самоорганизации обучающихся в системе среднего профессионального образования на основе междисципли-

нарного подхода выявленные противоречия между социальным запросом общества на выпускников, обладающих высокими духовно-нравственными качествами, активной гражданской позицией и готовностью к профессиональной деятельности, а также недостаточной подготовленностью педагогов к целенаправленному воспитанию этих качеств приобретают особое значение. Анализ научных трудов свидетельствует о том, что формирование опыта самоорганизации студентов невозможно без включения ценностно-смыслового компонента, обеспечивающего мотивацию личности к самореализации и осознанному профессиональному выбору [5]. Одним из эффективных педагогических условий является интеграция волонтерской и проектной деятельности в образовательный процесс, что обеспечивает не только развитие навыков самоуправления и ответственности, но и способствует духовно-нравственному становлению личности обучающегося. Опыт реализации программ, подобных проекту «Наставники детям», показывает, что вовлеченность студентов в социально значимые инициативы формирует у них способность к самоорганизации через рефлексию, принятие решений и взаимодействие в междисциплинарных командах [2].

В контексте статьи, раскрывающей педагогические условия реализации модели формирования опыта самоорганизации обучающихся в системе среднего профессионального образования на основе междисциплинарного подхода, анализ представленного материала позволяет подчеркнуть значимость волонтерской деятельности как эффективного педагогического инструмента для развития личностных и профессиональных качеств студентов. Государственная поддержка социальных инициатив, таких как программа «Наставники детям», способствует формированию активной гражданской позиции и ответственности молодежи, а участие студентов педагогического вуза в подобных проектах становится важным условием формирования их опыта самоорганизации. Деятельность студентов-волонтеров, направленная на оказание помощи детям, оставшимся без попечения родителей, требует высокой степени саморегуляции, организованности и эмпатии, что напрямую влияет на развитие у обучающихся навыков целеполагания, планирования и анализа собственной деятельности [8]. Проведение тематических занятий, направленных на развитие эмоционального интеллекта у детей, способствует духовно-нравственному и профессиональному становлению самих студентов, усиливает их ценностно-смысловую направленность и готовность к педагогической деятельности [3].

Анализ материала, посвященного изучению влияния долгосрочных социально-значимых проектов на формирование духовно-нравственных качеств студентов вуза через волонтерскую деятельность, позволяет выделить важные педагогические условия, способствующие развитию опыта самоорганизации обучающихся в системе среднего профессионального образования на основе междисциплинарного подхода. Диагностика, проведенная среди студентов-волонтеров и воспитанников Бийского центра помощи детям, показала, что ценностные ориентиры и уровень эмпатии выступают ключевыми показателями духовно-нравственного воспитания личности. Использование методики М. Рокича для анализа ценностных приоритетов позволило определить, что ведущими для большинства студентов являются здоровье, любовь и благополучие семьи, что отражает устойчивость гуманистических установок и внутреннюю готовность к самосовершенствованию. Подобные результаты демонстрируют, что включение студентов в социально направленные проекты формирует у них осознанное отношение к собственной деятельности, стремление к саморегуляции и самоорганизации, а также способствует развитию эмоциональной отзывчивости, нравственной устойчивости и профессиональной ответственности. Взаимосвязь волонтерской практики, диагностических исследований и воспитательных задач позволяет педагогу не только отслеживать динамику личностного роста студентов, но и создавать условия для их самореализации в образовательной и социальной среде, что делает междисциплинарный подход эффективным средством формирования опыта самоорганизации будущих специалистов [8].

Результаты анализа инструментальных ценностей и эмпатийных качеств студентов-волонтеров, участвующих в реализации социальных проектов, позволяют сделать важные выводы относительно педагогических условий формирования опыта самоорганизации обучающихся в системе среднего профессионального образования на основе междисциплинарного подхода. Диагностика показала, что для большинства студентов высшую значимость в системе ценностей занимают ответственность, независимость и образованность, что является свидетельством стремления к личностной автономии и осознанному выбору профессиональных стратегий. Однако такие качества, как непримиримость к недостаткам, твердая воля и настойчивость, занимают менее значимое место, что указывает на необходимость целенаправленного педагогического воздействия, направленного на развитие внутренней стойкости и способности к самоконтролю. Кроме того, вы-

явленные тенденции снижения уровня воспитанности и недостаточно выраженная эмпатия требуют усиления воспитательной составляющей образовательного процесса, поскольку именно умение сопереживать и понимать других людей является основой для развития профессиональной компетентности педагога. Применение методики В.В. Бойко позволило определить, что большая часть студентов обладает средним уровнем эмпатии, а отсутствие высокой эмпатийной чувствительности может затруднять формирование гуманистической позиции и осознанного отношения к педагогической деятельности. Следовательно, важным педагогическим условием формирования опыта самоорганизации становится организация образовательной среды, в которой эмоционально-нравственный опыт интегрируется с профессиональными знаниями и практической деятельностью, что способствует развитию у студентов способности к саморазвитию, ответственности и внутренней собранности. Именно сочетание когнитивных, эмоциональных и ценностных аспектов через междисциплинарное взаимодействие делает возможным гармоничное формирование личности будущего специалиста, способного к эффективной самоорганизации и нравственному самосовершенствованию [10].

Продолжительная работа студентов-наставников в Бийском центре помощи детям, в рамках которой они на протяжении семи месяцев проводили занятия по развитию эмоционального интеллекта, стала значимым педагогическим условием формирования опыта самоорганизации обучающихся в системе среднего профессионального образования на основе междисциплинарного подхода. Полученные результаты подтвердили, что вовлечение студентов в длительную социальную значимую деятельность способствует не только росту эмоционального интеллекта у воспитанников, но и активному личностному и профессиональному развитию самих наставников. Погружение в практическую педагогическую деятельность потребовало от студентов навыков самостоятельного планирования, поиска методических решений, анализа результатов и постоянной рефлексии, что напрямую связано с процессами самоорганизации. Постепенно у участников формировались устойчивые профессиональные мотивы, чувство ответственности, терпение, умение взаимодействовать с детьми и коллегами, что укрепляло их уверенность в себе и повышало уровень эмпатии. Важным результатом стало также формирование у студентов внутренней потребности в продолжении педагогической деятельности и развитии социального лидерства, когда некоторые участники проекта после завершения программы взяли на себя функции кураторов центра, организуя работу новых волонтеров. Таким образом, данный опыт демонстрирует эффективность сочетания практико-ориентированной и ценностно-смысловой деятельности как одного из ключевых педагогических условий реализации модели формирования опыта самоорганизации обучающихся. Он подтверждает, что междисциплинарный подход, объединяющий педагогические, психологические и социальные аспекты, позволяет создать образовательное пространство, в котором обучение становится процессом личностного роста и осознания профессиональной миссии будущего педагога [12].

Ниже представлена модель педагогических условий реализации формирования опыта самоорганизации обучающихся в системе среднего профессионального образования на основе междисциплинарного подхода при интеграции дисциплин математики и информатики через проектную деятельность (табл.).

Таблица

Компонент модели	Формируемые компетенции и умения	Педагогические условия	Характеристика уровня сформированности
Когнитивный критерий	Осознанное усвоение интегрированных знаний; применение математических моделей и алгоритмов для решения учебных, исследовательских и профессиональных задач	Интеграция учебного материала дисциплин математики и информатики; поддержка логико-аналитического мышления; активное использование проектной деятельности	Высокий: самостоятельное применение знаний и творческий подход Средний: понимание при педагогической поддержке Низкий: фрагментарное усвоение материала
Деятельностный критерий	Готовность к проектной деятельности; владение цифровыми технологиями; планирование и реализация учебных проектов	Организация коллективной и индивидуальной проектной деятельности; обеспечение доступа к цифровым ресурсам и инструментам; наставничество педагогов	Высокий: самостоятельное планирование и реализация проектов Средний: выполнение с поддержкой педагогов Низкий: пассивность, низкая самостоятельность

Компонент модели	Формируемые компетенции и умения	Педагогические условия	Характеристика уровня сформированности
Рефлексивно-мотивационный критерий	Мотивация к обучению и саморазвитию; способность к самоанализу и самоконтролю; осознание значимости обучения	Внедрение форм самонализа, рефлексии и обратной связи; развитие мотивационной среды; поддержка ценностных ориентиров через волонтерскую и социально значимую деятельность	Высокий: устойчивая внутренняя мотивация, активная рефлексия Средний: мотивация с внешней поддержкой Низкий: низкая мотивация и отсутствие рефлексии
Ценностно-смысловой компонент	Формирование духовно-нравственных качеств и социальной ответственности	Интеграция волонтерских программ и социальных проектов в образовательный процесс; государственная поддержка инициатив студентов	Формирование активной гражданской позиции, развитие эмпатии и ответственности
Волонтерская и социальная деятельность	Повышение эмоционального интеллекта; развитие навыков саморегуляции и взаимодействия	Организация долгосрочных социальных проектов (например, «Наставники детям»); сопровождение педагогов и психологов	Формирование профессиональной готовности и социального лидерства

Эта модель отражает взаимосвязь когнитивных, деятельностных, мотивационных и ценностных компонентов, подкрепленных междисциплинарным подходом и практико-ориентированными формами работы, такими как проектная и волонтерская деятельность, что создает условия для эффективного формирования опыта самоорганизации обучающихся среднего профессионального образования.

Заключение

В результате проведенного исследования подтверждается, что реализация модели формирования опыта самоорганизации обучающихся в системе среднего профессионального образования на основе междисциплинарного подхода требует создания целостной педагогической среды, объединяющей когнитивное, деятельностное и духовно-нравственное развитие личности. Определенные педагогические условия, такие как интеграция проектной и волонтерской деятельности, внедрение междисциплинарных связей между математикой, информатикой и гуманитарными дисциплинами, а также ориентация на ценностно-смысловую и рефлексивную деятельность, обеспечивают эффективное формирование у студентов практических навыков самоорганизации, ответственности, самостоятельности и эмпатии. Опыт участия студентов в долгосрочных социальных проектах, в частности программе «Наставники детям», доказал, что сочетание теоретической подготовки с практическим взаимодействием в социальной и образовательной среде способствует не только развитию эмоционального интеллекта и профессиональной компетентности, но и формированию готовности к саморазвитию и саморегуляции. Диагностические исследования показали, что процесс самоорганизации наиболее успешно развивается в условиях эмоционально поддерживающей педагогической среды, где будущие специалисты осознают ценность своего участия, учатся рефлексии и личной ответственности. Таким образом, сформированная система педагогических условий реализует потенциал междисциплинарного подхода и направлена на подготовку специалистов, способных к осознанному профессиональному выбору, устойчивому личностному росту и эффективной адаптации в современном образовательном пространстве.

Литература

1. Фоминых Н. Ю., Инькова М.Д. Модель развития системного кругозора студентов бакалавриата в цифровой образовательной среде // Социально-гуманитарные технологии. – С. 110.
2. Фоминых Н. Ю., Ксембаева С.К., Майгельдиева Ш.М. К вопросу об экологии информационной образовательной среды // Инновационные технологии в образовательной деятельности. – 2021. – С. 229–232.
3. Фоминых Н. Ю., Филимонова Е. Ю. Гуманитарные и социальные науки // Гуманитарные и социальные науки Учредители: Южный федеральный университет, Несмеянов Евгений Ефимович. – 2024. – Т. 107. – № 6. – С. 257–264.
4. Фоминых Н. Ю., Бубенчикова А.В. К вопросу понимания в одном из образовательных контекстов // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 3. – С. 189–193.

5. Аристова И.В. Педагогические условия здоровьесберегающей подготовки студентов колледжа на основе контекстно-модульной технологии: дисс... к. Пед. Н // Антропоцентрические науки в образовании. – 2022. – С. 5–6.

6. Блинов В. И., Сергеев И.С. Модели смешанного обучения в профессиональном образовании: типология, педагогическая эффективность, условия реализации // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 1 (44). – С. 4–25.

7. Маскина О.Г. Организационно-педагогические условия формирования готовности педагога профессионального обучения к отраслевой практико-ориентированной деятельности // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9. – № 2. – С. 91–97.

8. Минина В.В. Личностно-развивающая модель формирования компетенции профессионального самоконтроля студентов в системе среднего образования // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 10. – С. 134–138.

9. Мухамедьярова Н.А. Организационно-педагогические условия формирования метапредметных компетенций у будущих педагогов системы дополнительного образования // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 5 (122). – С. 18–26.

10. Вотивцев А.В. Формирование событийной компетентности педагогических работников образовательных технопарков университетов: дис. – Ярославль: ЯГПУ им. КД Ушинского, 2024. 278 с. EDN: JERZEO, 2024.

11. Вотивцев А.В. Формирование событийной компетентности педагогических работников образовательных технопарков университетов: дис. – Ярославль: ЯГПУ им. КД Ушинского, 2024. 278 с. EDN: JERZEO, 2024.

12. Богоудинова Р. З., Царева Е.Е. Экосистемный подход в системе трансформации профессионального образования // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 6 (155). – С. 50–57.

13. Игнатъева Г. А., Моисеенко А.В. Формирование полипозиционной команды в условиях непрерывного опережающего образования // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1 (46). – С. 5.

14. Корсакова А.А. Педагогические условия формирования социальной креативности студентов в процессе проектной деятельности: дис. – 5.8. 1/Корсакова Анастасия Александровна. Кострома, 2023, 2023.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR IMPLEMENTING A MODEL FOR DEVELOPING STUDENTS' SELF-ORGANIZATION EXPERIENCE IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION BASED ON AN INTERDISCIPLINARY APPROACH

Khisametdinova E.Sh.

Moscow Instrument-Making College, Plekhanov Russian University of Economics

This article analyzes the pedagogical conditions for implementing a model for developing students' self-organization experience in secondary vocational education based on an interdisciplinary approach. The focus is on the interaction between the educational institution and the family in developing safety behavior skills in older preschool-age children, which serves as an important example of organizing joint educational work. The theoretical and empirical study identified key pedagogical conditions, including joint efforts between teachers and parents aimed at developing safe behavior patterns in children. The practical significance of this study lies in the potential application of its results by preschool teachers in organizing educational activities, as well as by students of pedagogical universities and colleges in the preparation of educational and practical materials. In the context of secondary vocational education, this model takes on additional significance, as fostering learner self-organization through an interdisciplinary approach requires the creation of systemic conditions that ensure knowledge integration, the development of independence, active cognitive interest, and the ability to reflect.

Keywords: pedagogical conditions, development model, self-organization experience, secondary vocational education, interdisciplinary approach, learner independence, reflection, knowledge integration, project-based activities, professional training, motivation to learn, digital educational environment, teamwork, methodological support, competency development.

References

1. Fominykh N. Yu., Inkova M.D. A Model for Developing the Systems Outlook of Undergraduate Students in a Digital Educational Environment // Social and Humanitarian Technologies. – P. 110.
2. Fominykh N. Yu., Ksembaeva S.K., Maigeldieva Sh.M. On the Ecology of the Information Educational Environment // Innovative Technologies in Educational Activities. – 2021. – P. 229–232.
3. Fominykh N. Yu., Filimonova E. Yu. Humanities and Social Sciences // Humanities and Social Sciences Founders: Southern Federal University, Evgeny Efimovich Nesmeyanov. – 2024. – Vol. 107. – No. 6. – P. 257–264.
4. Fominykh N. Yu., Bubenchikova A.V. On the issue of understanding in one of the educational contexts // Modern pedagogical education. – 2023. – No. 3. – Pp. 189–193.

5. Aristova I.V. Pedagogical conditions for health-saving training of college students based on context-modular technology: diss. ... candidate of Pedagogical Sciences // Anthropocentric sciences in education. – 2022. – Pp. 5–6.

6. Blinov V. I., Sergeev I.S. Models of blended learning in vocational education: typology, pedagogical effectiveness, conditions of implementation // Vocational education and the labor market. – 2021. – No. 1 (44). – Pp. 4–25.

7. Maskina O.G. Organizational and pedagogical conditions for the formation of a vocational teacher's readiness for industry-specific practice-oriented activities // Pedagogy. Theoretical and Practical Issues. – 2024. – Vol. 9. – No. 2. – Pp. 91–97.

8. Minina V.V. Personality-development model for the formation of students' professional self-control competence in the secondary education system // Modern science-intensive technologies. – 2023. – No. 10. – Pp. 134–138.

9. Mukhamedyarova N.A. Organizational and pedagogical conditions for the formation of meta-subject competencies in future teachers of the supplementary education system // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. – 2021. – No. 5 (122). – Pp. 18–26.

10. Votintsev AV Formation of event-related competence of teaching staff of educational technology parks of universities: diss. – Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical Univ. named after KD Ushinsky, 2024. 278 p. EDN: JERZEO, 2024.

11. Votintsev AV Formation of event-related competence of teaching staff of educational technology parks of universities: diss. – Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical Univ. named after KD Ushinsky, 2024. 278 p. EDN: JERZEO, 2024.

12. Bogoudinova RZ, Tsareva EE Ecosystem approach in the system of transformation of vocational education // Kazan Pedagogical Journal. – 2022. – No. 6 (155). – P. 50–57.

13. Ignatyeva G. A., Moiseenko A.V. Formation of a polypositional team in the context of continuous advanced education // Bulletin of Minin University. – 2024. – Vol. 12. – No. 1 (46). – P. 5.

14. Korsakova A.A. Pedagogical conditions for the formation of students' social creativity in the process of project activities: diss. – 5.8. 1 / Korsakova Anastasia Aleksandrovna. Kostroma, 2023, 2023.

Художественно-исторический аспект пленэрной деятельности будущих художников-педагогов ФГБОУ ВО «Херсонского государственного педагогического университета» как фактор вдохновения архитектурой Н.П. Краснова

Шачкова Эльвира Вадимовна,

доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Херсонский государственный педагогический университет» (ХГПУ)

В статье рассмотрена проблема художественно-исторического аспекта пленэрной деятельности будущих учителей изобразительного искусства ФГБОУ ВО «Херсонского государственного педагогического университета». Рассмотрена проблема активизации самостоятельной работы обучающихся на пленэре, а также влияние архитектуры Н.П. Краснова на данный процесс творчества. Сооружения градостроительства, дворцово-парковые ансамбли, особняки, виллы послужили особым фактором вдохновения в раскрытие творческого потенциала обучающихся, эстетического восприятия окружающего мира.

Ключевые слова: памятники архитектуры, пленэрная деятельность, будущие учителя изобразительного искусства, законы и правила композиции, живописные картины, история, патриотическое мировоззрение.

Актуальность. Огромное количество памятников архитектуры было построено на Южном берегу Крыма. Собственный дом Николая Петровича Краснова (1864–1939) был первым его проектом в Ялте. В построенном доме он прожил с 1888 года, а к 1903 году переехал в более просторный: особняк по улице Николаевская Будущие художники-педагоги ФГБОУ ВО «Херсонского государственного педагогического университета» часто выезжают на пленэр, чтобы запечатлеть окрестности Крыма и выдающиеся архитектурные места: дворцы, парки, улочки Ялты.

Двенадцать лет Н.П. Краснов был главным архитектором Ялты, а в 1913 году он получил звание академика Императорской академии художеств. В арсенале архитектурных зданий, которые были им спроектированы в Крыму значатся не только шестьдесят частных особняков, дворцовых, общественных зданий, но и в том числе Ливадийский дворцово-парковый комплекс – летняя резиденция императора Николая Второго и его семьи.

Цель: проанализировать художественно-исторический аспект пленэрной деятельности будущих художников-педагогов ФГБОУ ВО «Херсонского государственного педагогического университета» как фактор вдохновения архитектурой Н.П. Краснова.

Задачи:

- изучить теоретические и научные источники литературы;
- выявить художественно-исторический аспект пленэрной деятельности у будущих художников-педагогов;
- раскрыть пути вдохновения архитектурой Н.П. Краснова на пленэрную деятельность будущих художников-педагогов ФГБОУ ВО «ХГПУ».

В настоящее время, Ливадийский дворец привлекает к себе поэтов, музыкантов, путешественников, а также обучающихся школ, колледжей, высших учебных заведений из разных уголков нашей страны и зарубежья. Архитектура Н.П. Краснова поражает своим своеобразием художников. Каждый из дворцов и вилл имеет свой неповторимый образ:

- Ливадийский дворец в Ливадии;
- Феодосия: вилла «Виктория» (на пересечении ул. Революции и проспекта Айвазовского);
- дворец «Дюльбер» в Кореизе;
- «Чаир» в Гаспре;
- дворец «Харакс» – архитектура позднего модерна в Гаспре;
- дворцы Юсуповых в Кореизе и Коккозах;
- дворец графа Апраксина в Балаклаве;
- Вилла «Ксения» в Симеизе;
- дворец «Суук-Су» в Гурзуфе;
- вилла «Эльвира» в Симеизе.

Один из излюбленных живописных уголков Ливадийского дворца является внутренний дворик восточного фасада.

Отличительной чертой, которая придаёт этим художникам сопряжение ренессансного пластического декора с вертикальными поверхностями стен является смысловой акцент: кованный металлический фонарь. Этот связующий элемент подчёркивает взаимосвязь прошлого, настоящего и будущего. Не зря, в те времена был распространён стиль – историзм (развивавшийся с 30-х годов XIX века) и модерн (проявившийся с середины 1890-х годов).

Студенты и преподаватели пленэров могут анализировать и обсуждать различные способы и методы живописи проявляя вдохновения и чувство любви к природе и окружающей архитектуры. Преимущество пленэрной деятельности заключается в погружении художника в окружающую среду, архитектуру, природу в целом. Например, любимые объекты обучающихся изобразительному искусству – видовая беседка Трубецкого на улице Пушкинской (построенной в 1891 году на восьми спаренных цилиндрических и квадратных колоннах), а также Дом Али Мурзы Булгакова – двухэтажный особняк для местного предводителя дворянства в мавританском стиле на улице Екатерининской.

Будущий учитель изобразительного искусства впитывает атмосферу прошлого, любит освещением и цвето-тоновыми отношениями увиденные в архитектурном пространстве дворцов, созданных Н.П. Красновым и это способствует пониманию формы, объёма и материальности.

Будущие художники-педагоги, в процессе пленэра, развивают индивидуальные способности художественного наблюдения, выявляя исторический аспект среди дворики, улочек, старинных скульптур.

Активизация самостоятельной работы обучающихся в условиях пленэрной практической работы были рассмотрены Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, А.В. Запорожцем, М.С. Каганом.

Раскрытие творческого потенциала рассматривались такими учёными как Ш.А. Амонашвили, Д.Б. Богоявленской, Н.Н. Волкова, В.В. Давыдова, О.А. Казанского, Л.А. Пономарева, В.А. Сухомлинского, В.Ф. Шаталова, Б.Д. Эльконина. Давыдова О.С. исследовала основную вопрос взаимодействия пейзажной поэтики с мировоззрением художников и их временем, влияющим на способ восприятия природы в искусстве» [2]. Книгу об архитектуре Н.П. Краснова создали Н.Н. Калинин, М.А. Земляниченко и А. Кадиевич» [1]. С.В. МIRONENKO принял участие в публикации в качестве ответственного редактора – Дневники императора Николая II (1894–1918) [3].

Автор-составитель О.И. Барковец раскрыл важные исторические факты царской семьи – Романовы. Воспоминания о Крыме [5]. Дом Фредерикса в застройке ансамбля императорской Ливадии и неоренессанс и символизм в архитектуре Ливадийского двора был рассмотрен в трудах И.Н. Слюньковой [6,7]. Л.А. Тихоновой, Л.И. Прокоповой были собраны и опубликованы исторические материалы в альбоме: Царское имение «Ливадия» в акварелях и фотодокументах» [10].

Будущим художникам необходимо развивать память и зрительное восприятие, навыки внимательности к отдельным элементам и деталям архитектуры. Историко-культурное наследие, ознакомление с историей своей страны в многообразии прекрасных сооружений, создает возможность намного глубже погружаться в ту или иную среду жизни прошлого, которая имеет важное значение при написании современных, живописных полотен.

Практическая работа на воздухе способствует здоровью и патристическому мировоззрению, не влияет отрицательно на обучающихся компьютерными перенагрузками, что в результате влияет на успешное усвоение материала в дальнейшем обучении. Цели, задачи и выбор мотива являются первоначальными действиями обучающихся, что приносит удовлетворение и мотивирует их к новым подходам в создании грамотных композиций, ориентируемых на примеры акварелей Н.П. Краснова. Существуют и художественные особенности, которые помогают в детализировке, а затем обобщении изображения. Студенты на пленэре изучают художественные материалы, приёмы работы и умело их комбинируют. Огромную помощь приносит работа над эскизами, этюдами и упражнениями. Компонировка и последовательное выполнение живописной картины требует от студента не мало творческих сил. Пленэр как художественная практика является важным инструментом в развитии творческого потенциала у будущих учителей изобразительного искусства. В написании этюдов архитектуры Н.П. Краснова студенты приобретают опыт оценивать не только художественный, но и исторический аспект архитектурных сооружений, парков. Умение воспринимать тепло-холодные отношения оказывают помощь обучающимся в выполнении краткосрочных упражнений, а учёт освещения и плановости придают работам профессиональный характер. По рисункам Н.П. Краснова студенты изучают технику его написания эскизов: размашистые акварельные мазки, где архитектор изобразил перспективу внутреннего двора-atriума с арочными колоннадами, а также контрастные рисунки: лаконичные, тонально продуманы по массам и формам, создают ощущение великолепия итальянской архитектуры и своеобразия крымского края. Изображение в акварелях точно узнаваемы в предметной реальности архитектурных сооружений Ливадийского дворца. Автор изысканно добивается выразительности рисунка, используя тонкие линии и мелкие мазки, скользящие по задуманной форме архитектурных деталей. Н.П. Краснов в эскизах применял жесткий рисунок в сухой графической манере. В изображении парковых объектов Н.П. Краснов применил геометризм. Иной раз, он работает не отмычкой, а свободными мазками кисти, затушёвывает окна, чтобы подчеркнуть выразительность самого сооружения, использует художественные материалы: ватман, карандаш, тушь, акварель в технике аль прима. Его эскизы выполнены открытыми цветами на контрасте серого и темно-сиреневого, иногда черного.

«Акварели Н.К. Краснова являются отражением мировоззрения художника, они представляют собой искусство выражения в графике авторских идей, будучи свидетельством высочайшего исполнительского профессионализма. Идентификация рассмотренных акварелей с архитектурой Ливадийского ансамбля очевидна. Она подтверждается анализом произведений архитектуры и историческими данными, включая совпадение датировок эскизов с этапами строительства дворца, а также совпадением проектных изображений с натурными видами памятников» [8].

На пленэрной практике студенты пользуются законами цветовой, линейной и воздушной перспективой, законами и правилами композиции. Воспринимать увиденное целостно, создавая при этом художественный образ в выразительном цвето-тоновом решении возможно и рекомендуется с натуры и по памяти. Практическая подготовка у студентов воспитывает потребность в правдивой передаче культурных объектов, определяющих культурное наследие России, формируя нравственные и патристические взгляды обучающихся. Студенты ХГПУ многому научились у преподавателей, членов Союза художников России на мастер-классах (ялтинского отделения). Выставочные работы студентов ХГПУ в художественно-выставочной деятельности открывают перед зрителями мир, созданный Н.П. Красновым. Обучающиеся изучают исторические события и факты, связанные с архитектурными сооружениями, что расширяет их кругозор и помогает приобрести художественное мастерство в выполнении творческих работ. Участие в конкурсах и художественных выставках позволяют студентам получать опыт и профессионализм в самостоятельной творческой деятельности. Духовные ценности, которые нам оставил Н.П. Краснов для молодёжи и является «компасом» в творческой и педагогической деятельности, они продолжают пропагандировать русское искусство, которое необходимо молодому поколению для будущего развития и процветания. Не зря 2009 год был объявлен в Ялте Годом архитектора Н.П. Краснова в честь 145-летия со дня его рождения и 70-летия со дня смерти в связи с значительным его вкладом в создание исторического облика Ялты. Южнобережные дворцы, церкви, дворянские усадьбы, парки, виллы, особняки конца XIX-начала XX веков, есть подтверждение уникальности природы и территории Крыма в целом. Под руководством и проектированием Николая Краснова проложены улицы, парки, больницы, здания, торговые ряды, гостиницы: «Марино», «Санкт-Петербург», «Джалита». Много сил им потрачено на реконструкцию набережной г. Ялты. Под руководством Н.П. Краснова строился храм святого Александра Невского, который и ныне является божественной архитектурой для создания этюдов и полотен среди художников-живописцев. По проектам Н.П. Краснова строился храм Иоанна Златоуста, церковь святой Нины, часовня святого Николая, католический костел г. Ялта. Выводы. Будущие учителя изобразительного искусства являются наследниками культурных традиций, они ценят искусство и уникальность русского народа. Особым условием успешного овладения будущими художниками-педагогами изобразительной деятельностью является взаимосвязь обучения, воспитания и творческого развития. Свои собственные мыслительные процессы подрастающая молодёжь развивает через эстетическое восприятие окружающего мира. Сохранение культурного наследия – вопрос комплексный и многогранный. И только во взаимодействии с общественностью может проводиться просветительская работа, связанная с изучением, сохранением, популяризацией памятников истории и мировой культуры. В честь великого архитектора Н.П. Краснова ежегодно проводятся свои конференции Федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Херсонский государственный педагогический университет» в стенах Ливадийского дворца-музея, что является перспективной концепцией херсонского государственного педуниверситета.

Литература

1. Архитектор Высочайшего Двора (книга о Н.П. Краснове) / Н.Н. Калинин, М.А. Земляниченко, А.Кадиевич. – Симферополь: Бизнес-информ, 2005–2006.
2. Давыдова 2023 – Давыдова О.С. Пейзаж в русском искусстве второй половины XIX-начала XX века. Эволюция жанра. Введение в проблематику // Academia. 2023. № 4. С. 379–423.
3. Дневники императора 2011 – Дневники императора Николая II (1894–1918) / Отв. ред. С.В. МIRONENKO. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2011. С. 433–434.
4. Развитие личности в условиях современных вызовов: монография / Отв. ред. Г.Г. Тюстина, С.В. Коваленко. Нижневартовск: изд-во НВГУ, 2022. – 167 с.
5. Романовы 2022 – Романовы. Воспоминания о Крыме. Издание к выставке, Государственный музей-заповедник «Царицыно», 2022 / автор-составитель О.И. Барковец. СПб.: Торговый дом «Медный всадник». – 495с.
6. Слюнькова 2024 – Слюнькова И.Н. Дом Фредерикса в застройке ансамбля императорской Ливадии // Academia. Архитектура и строительство, № 1, 2024. – С. 10–18.
7. Слюнькова 2022 – Слюнькова И.Н. Неоренессанс и символизм в архитектуре Ливадийского дворца. По статье Н.П. Краснова и очеркам Г.К. Лукомского // Academia. Архитектура и строительство, № 3, 2022. – С. 29–39.

8. Слюнькова, И.Н. Атрибуция неизвестных акварелей Ливадии архитектора Н.П. Краснова // Academia. 2024. № 2. С. 205–222.

9. Фроловская, М.Н. Педагогика искусства – искусство педагогики: монография / М.Н. Фроловская; АлтГУ. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2013. – 144 с.

10. Царское имение 2017 – Царское имение «Ливадия» в акварелях и фотодокументах: Альбом / Л.А. Тихонова, Л.И. Прокопова. 3-е изд., перераб. СПб.: Торговый дом «Медный всадник», – 2017. – С. 66.

THE ARTISTIC AND HISTORICAL ASPECT OF THE PLEIN AIR ACTIVITIES OF FUTURE ARTIST-TEACHERS OF THE FEDERAL STATE BUDGETARY EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION “KHERSON STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY” AS A FACTOR OF INSPIRATION BY THE ARCHITECTURE OF N.P. KRASNOV

Shachkova E.V.

Kherson State Pedagogical University (KhSPU)

The article examines the problem of the artistic and historical aspect of plein air activities of future teachers of fine arts of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Kherson State Pedagogical University”. The problem of activating independent work of students in the open air, as well as the influence of N.P. Krasnov’s architecture on this creative process, is considered. Urban developments, palace and park ensembles, mansions, and villas served as a special source of inspiration for the development of students’ creative potential and aesthetic perception of the surrounding world.

Keywords: architectural monuments, plein air activities, future teachers of fine arts, laws and rules of composition, paintings, history, patriotic worldview.

References

1. Architect of the Imperial Court (a book about N.P. Krasnov) / N.N. Kalinin, M.A. Zemlyanichenko, A. Kadievich. – Simferopol: Business-inform, 2005–200 p.
2. Davydova 2023 – Davydova O.S. Landscape in Russian Art of the Second Half of the 19th – Early 20th Centuries. Evolution of the Genre. Introduction to the Problematic // Academia. 2023.
3. The Emperor’s Diaries 2011 – The Diaries of Emperor Nicholas II (1894–1918) / Ed. S.V. Mironenko. Moscow: Russian Political Encyclopedia (ROSSPEN), 2011. Pp. 433–434.
4. Personal development in the context of modern challenges: monograph / Ed. G.G. Tyustina, S.V. Kovalenko. Nizhnevartovsk: Publishing house of NVSU, 2022. – 167 p.
5. Romanovs 2022 – The Romanovs. Memories of Crimea. Edition for the exhibition, Tsaritsyno State Museum-Reserve, 2022 / author-compiler O.I. Barkovets. St. Petersburg: Bronze Horseman Trading House. – 495 p.
6. Slyunkova 2024 – Slyunkova I.N. The Frederiks House in the development of the imperial Livadia ensemble // Academia. Architecture and Construction, No. 1, 2024. – Pp.10–18.
7. Slyunkova 2022 – Slyunkova I.N. Neo-Renaissance and Symbolism in the Architecture of the Livadia Court. Based on the article by N.P. Krasnov and essays by G.K. Lukomsky // Academia. Architecture and Construction, No. 3, 2022. – Pp. 29–39.
8. Slyunkova I.N. Attribution of unknown watercolors of Livadia by the architect N.P. Krasnov // Academia. 2024. No. 2. P. 205–222.
9. Frolovskaya, M.N. Pedagogy of art – the art of pedagogy: monograph / M.N. Frolovskaya; Altai State University. – Barnaul: Altai State University Publishing House, 2013. – 144 p.
10. The Tsar’s Estate 2017 – The Tsar’s Estate “Livadia” in Watercolors and Photographic Documents: Album / L.A. Tikhonova, L.I. Prokopova. 3rd ed., revised. St. Petersburg: Trading House “Bronze Horseman”, – 2017. – P. 66.

Формирование навыков самостоятельной работы у студентов-вокалистов в процессе профессиональной подготовки

Шенгелия Светлана Владимировна,

доцент кафедры вокального искусства, Юго-Западный
государственный университет
E-mail: svetlana.shengelia@yandex.ru

Моисеева Валерия Александровна,

студент кафедры вокального искусства, Юго-Западный
государственный университет
E-mail: moiseeva-lera2016.moiseeva@yandex.ru

Самостоятельная работа является одним из важнейших факторов профессионального становления студента-вокалиста. В наше время её значение существенно возрастает вследствие требований федеральных государственных образовательных стандартов к процентному соотношению аудиторных форм проведения занятий и объёма внеаудиторных часов, введения элементов дистанционного обучения, вызванного как социальными реалиями, так и совершенствованием мультимедийных средств обучения. При написании статьи использовались преимущественно теоретические методы: системный анализ, синтез, сравнение, индукция, дедукция, обобщение результатов теоретического исследования проблемы, опыта педагогической, методической и исполнительской деятельности авторов. В статье представлена взаимосвязь аудиторной и самостоятельной работы, направленной на развитие техники пения, формирование вокального слуха, волевых и коммуникативных качеств, мотивации и профессиональной компетентности обучающихся, выявление их артистической индивидуальности. Рассмотрены особенности подготовительного, тренировочного и контрольного этапов самостоятельной работы студентов. Подчёркивается значение сформированных навыков организации самостоятельной работы, самоанализа и самооценки для дальнейшей успешной профессиональной деятельности молодого певца.

Ключевые слова: вузовская подготовка певца, самостоятельная работа студента-вокалиста, вокальный слух, академическое пение, этапы выполнения самостоятельной работы.

Введение

Процесс обучения вокалу, становления и развития технических возможностей голоса очень интересен и увлекателен. Однако это сложный и длительный путь становления, который требует от педагога и студента взаимопонимания и терпения.

В 2019–2020 годах были утверждены федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлениям подготовки бакалавриата и магистратуры «Вокальное искусство». В учебных планах на самостоятельную работу студентов по дисциплинам «Техника пения», «Сольное пение», «Камерное пение», «Изучение кантатно-ораториального и оперного репертуара», «Вокальный ансамбль», «Оперное пение», согласно стандартам, отводится примерно 50% от общего количества часов. Таким образом, огромный объем времени планируется на внеаудиторную работу обучающихся, которая требует руководства со стороны преподавателей данных дисциплин и методического обеспечения, выполняющего информационную, организационную и контролирующую функции.

Педагог должен осуществлять дифференцированный подход к разным категориям студентов, учитывая не только их личностные особенности, но и то, что пришедшие в вуз вокалисты имеют разный предварительный опыт и, соответственно, в различной степени готовы к самостоятельности в учебной деятельности. Студенты могут поступать на базе среднего общего образования, их возраст в среднем 17–18 лет, или по окончании колледжа. Уровень выпускников учреждений среднего профессионального образования значительно отличается: за четыре года обучения они приобрели устойчивые навыки самостоятельной работы по дисциплинам профессиональной подготовки [9, с. 137].

Если в области педагогики вопросам формирования самостоятельности у обучающихся посвящено множество трудов, то в обучении пению данная проблема всегда находилась на периферии внимания. Лишь некоторые исследования специально посвящены организационно-педагогическим и методическим подходам к совершенствованию самостоятельной работы будущего певца. Отдельные аспекты рассматривались в работах Д. Аспелунда, В. Емельянова, Н. Гонтаренко, Л. Дмитриева, Е. Курдиной, В. Луканина, А. Менабени, А. Яковлевой и др. [12, с. 61–62]. В последние годы этим вопросам посвящены исследования Л. Инь, Ч. Люй, В. Сраджева, О. Сраджевой, П. Юй, М. Фатеевой, Л. Хохловой и ряда других специалистов в области вокального искусства.

Актуальность данной темы, её значимость для методической и практической подготовки певцов академического направления в вузе ещё более возросла в условиях дистанционного обучения, что подтверждается опытом обучения молодых исполнителей на кафедре вокального искусства Юго-Западного государственного университета.

Цель статьи – представить особенности формирования навыков самостоятельной работы у студентов-вокалистов в процессе вузовской профессиональной подготовки.

Задачи: показать взаимосвязь аудиторных занятий и самостоятельной работы студента-вокалиста; охарактеризовать проблемные моменты и значение самостоятельной работы для профессионального становления начинающего певца; раскрыть специфику содержания, форм, методов, применяемых на основных этапах самостоятельной работы (подготовительном, тренировочном и контрольном).

Методы

Использовались преимущественно теоретические методы: системный анализ, синтез, сравнение, индукция, дедукция, обобщение результатов теоретического исследования проблемы, опыта педагогической и исполнительской деятельности авторов статьи.

Результаты и обсуждение

На занятиях по специальным дисциплинам молодой исполнитель осваивает основы техники пения и постепенно приобретает мастерство. Овладевая вокальными навыками, он получает знания о строении голосового аппарата, о верном певческом звучании и правилах музыкального исполнения.

На первом этапе необходимо предложить студенту поработать над мышечными ощущениями, направленными на верное функционирование голосового аппарата. Поэтому уже в начале обучения необходимо говорить о правильных методах развития голоса, познакомить студента с «концентрическим методом» основоположника русской вокальной школы М.И. Глинки, советами крупнейших представителей европейских вокальных школ.

Отечественные педагоги используют для характеристики звучания и техники пения такие специфические выражения, как «освобождение глотки», «снятие с дыхания», «пение в корону», посыл звука в «третий глаз», «посеребрить зубы» (направить звук ближе к зубам, чтобы лучше попасть в головной резонатор). Ощущения начинающего певца могут быть обманчивы и индивидуальны, ему приходится «подстраиваться к словесным объяснениям педагога в проекции на собственные мышечные звуковые представления» [19, с. 151].

Большое значение в развитии голоса имеет так называемый вокальный слух. Его считают основой таланта певца. Этот специфический термин обозначает сложное вокально-мышечное чувство: даже воспринимая выступление исполнителя, мы как бы соучаствуем в этом с помощью безмолвного пения, колебания голосовых связок. Такой вид слуха основан на приобретённом в процессе обучения ощущении мышечного напряжения в соответствии с высотой воспринимаемого тона и соответствующими вибрационными реакциями.

Функционирование вокального слуха представляет собой сложный комплекс взаимодействия музыкальной памяти, ладового чувства, интонационного, метроритмического, гармонического, фактурного, архитектурного и других видов музыкального слуха с мышечными, зрительными, вибрационными ощущениями. Важной задачей является развитие у вокалиста музыкально-интонационного мышления, так как интонация «выступает ядром музыкального произведения, она представляет собой сплав эмоционального и рационального, объективного и субъективного, художественного и технического» [5, с. 112].

Важными звеньями в формировании индивидуальности обучающегося являются его музыкальные способности, активизация образного мышления, проявления темперамента и характера. В классе педагог «не только видит и слышит работу вокального аппарата обучающегося, он чувствует состояние ученика – насколько он спокоен, взволнован, утомлён, работоспособен, ощущает его эмоциональный фон, его отношение к занятиям» [17, с. 208].

Существенную роль играют позитивный настрой и мотивация со стороны преподавателя к артистической самореализации студента. П. Глубокий пишет: «очень важно во время занятий создавать творческую обстановку. И эта атмосфера зависит в равной степени как от педагога, так и от учеников. Уже на первом занятии, исполняя вокальные упражнения и вокализы, я требую от студента положительных эмоций. Даже если что-то не получается, надо с улыбкой преодолевать все трудности. Хорошее настроение и мне, как педагогу, помогает раскрывать у студента его природные данные» [3, с. 6].

При обучении вокалу педагог должен придерживаться принципов постепенности, последовательности и системности. Это очень кропотливая работа, занимающая много времени. Иногда можно мотивировать студента, включив в его репертуар достаточно сложное произведение. «Активное усвоение вокально-технических и других сложностей – самый трудоёмкий и длительный этап работы над вокальным произведением, и настойчивость как свойство личности поможет студенту осуществить свой замысел. Эффективному воспитанию настойчивости при обучении вокалу способствует метод разучивания произведения заведомо повышенной для данного студента трудности. Такие вокальные сочинения вызывают настойчивое желание преодолеть препятствия и выполнить на первый взгляд непосильную задачу» [6, с. 159].

Формированию волевых и коммуникативных качеств начинающего исполнителя способствуют ансамблевые формы работы, опыт выступлений с аккомпанирующим составом. Студенту-вокалисту как музыканту, который всегда работает в паре с концертмейстером, важно выработать у себя навыки коллективного творческого процесса, основанные на ощущении внутридолевой пульсации, сформировать умение слышать звучание своей партии и звучание ансамбля в целом, читать с листа свою партию, исполнять произведение синхронно, в одном темпе, работать над единством художественного образа произведения в процессе совместного исполнения [8, с. 283].

В ходе обучения студент получает не только профессиональную певческую подготовку: при освоении вузовской образовательной программы он приобретает знания из области истории, философии, живописи, литературы, театра. Привлечение ассоциаций из мира художественной культуры в процессе работы над музыкальным репертуаром способствует развитию воображения как необходимого компонента

творческой деятельности, делает исполнительский процесс более содержательным и глубоким.

Таким образом, аудиторные занятия вокалом и в целом комплексная подготовка певца призваны дать ему качественный начальный старт. Однако современная практика вокального обучения не может ограничиваться только занятиями в классе с преподавателем. Эффективное профессиональное становление вокалиста, успешное развитие голоса возможно только при сочетании уроков под руководством педагога с самостоятельной работой.

Стремление каждого обучающегося к самостоятельности вполне естественно и психологически вполне оправданно. В. Багадуров в труде «Очерки по истории вокальной методологии» приводит слова Ф. Гиллера: «Певец должен приучиться вовремя сам думать и сам искать. Глубочайшие сокровища искусства постепенно сделаются для него ясными и известными» [3, с. 82–83].

В педагогической среде есть разные взгляды на объем и значение самостоятельной вокальной работы: отдельные преподаватели не стремятся давать домашние задания, опасаясь, что студент может нарушить уже полученные результаты, не разрешают даже думать о самостоятельном выполнении того или другого упражнения, особенно вокально-технического характера.

Объяснение этому состоит в том, что начинающим певцам хочется как можно быстрее освоить вокальную технику. Они подражают любимым исполнителям, стараются увеличить свой диапазон, распеваются до крайне высоких нот, форсируют звук, берут произведения с завывающей тесситурой. Таким образом, не имея полностью подготовленного голоса и опыта контролировать процесс пения, студент может испортить то, что было отработано с педагогом, и даже травмировать голосовой аппарат. Недаром говорят, что мышцы быстрее запоминают неправильную работу, которую в дальнейшем трудно перестроить, и «все усилия вокалиста могут оказаться не только бесполезными, но и нанести существенный вред его художественному и техническому развитию» [20, с. 35].

Несмотря на рекомендации педагога: «Не позволяйте себе злоупотреблять высокими нотами: от этого может исчезнуть лёгкость и красота» [18, с. 16], – желание быстрее продвигать развитие профессиональных умений будет побеждать разум. Видя, что обучающийся освоил тот или иной приём, можно попросить самостоятельно отработать этот навык, разъясняя, на что надо особенно обратить внимание, и одновременно объяснить, почему пока нельзя петь крайне высокие ноты. Со временем, с помощью преподавателя, он научится бережно относиться к своему голосу и работать над его совершенствованием.

Не все обучающиеся способны правильно представить и оценить звучание собственного голоса: поющий сам себя не слышит так, как окружающие. Дело в том, что вибрационные ощущения возникают при прохождении звука через твёрдые ткани тела, полости и субъективно воспринимаются сенсорными анализаторами. Молодые и неопытные певцы не совсем точно могут дать оценку качества своего голоса, поэтому преподаватель должен направлять и контролировать самоподготовку. Только когда педагог уверен, что студент усвоил те или иные настройки своего голоса, начал понимать академическое звучание голосового аппарата, «слышать» и «видеть» работу своей гортани, контролировать звучание резонаторов, только тогда можно разрешать заниматься самостоятельно. Да и в этом случае желательны консультации преподавателя в целях контроля над развитием вокального слуха, играющего основную роль в звукообразовании.

По мнению Т.Н. Рудневой, самостоятельная работа, в зависимости от учебных целей и соответствующего этапа, может быть трёх видов: подготовительный, тренировочный, контрольный [10, с. 771–772].

На *подготовительном этапе* происходит, распевание, проводятся различные упражнения для укрепления голосового аппарата, артикуляционных и дыхательных мышц, самостоятельное разучивание музыкального текста. Такая работа активизирует студента и улучшает формирование знаний и навыков на последующих занятиях.

Тренировочный этап включает разнообразные упражнения на вокально-технические и художественные задачи, которые педагог отработывал с обучающимся на уроке, «впевание» вокализа или вокального произведения дома.

Остановимся на вокальных распевах, которые отработываются как в аудиторных условиях, так и при самостоятельной работе. Овладение механикой пения требует постоянного выполнения упражнений, с помощью которых педагог добивается от обучающегося правильного вдоха и выдоха, освобождения нижней челюсти от зажимов, ощущения подвижности мягкого неба («зевок»). Более сложные задания включают упражнения на распевание гласных, отработку звуковедения (*legato, staccato*), сглаживание переходных нот при перемене регистров, овладение различными видами атаки. Упражнения следующего

уровня сложности направлены на развитие чувства музыкального синтаксиса (фразировка, кульминация и др.), на передачу художественного образа вокальными средствами и воплощение авторского замысла.

Перед началом занятия студент должен быть распетым, т.е. прийти в класс с настроенным и разогретым голосовым аппаратом. Такое состояние помогает сохранить драгоценное время урока для того, чтобы направить внимание на отработку технических навыков, углубление в художественный образ, обсуждение истории создания произведения.

Педагог должен творчески подходить к подбору комплекса упражнений для каждого студента. М. Фатеева, ссылаясь на рекомендации итальянских педагогов XVII века проводить занятия с начинающими певцами ежедневно дважды в день по 15–20 минут, подчёркивает, что на начальном этапе занятия не должны быть слишком длительными, не превышать указанного выше времени с перерывами между упражнениями, так как во время занятий у певца переутомляется также нервная система [15, с. 147]. Количеством упражнений не следует злоупотреблять (3–5 упражнений), но важно, чтобы они помогли добиться применения правильной атаки звука, высокого позиционного и ровного звучания, четкой дикции и артикуляции. Постепенно эти задачи усложняются.

Следующей ступенью аудиторной и самостоятельной работы студента является разучивание вокализов на любые гласные, а также сочетания гласных и согласных. Существует множество сборников вокализов для разных типов голосов (Г. Зейдлера, Ф. Абта, Г. Панофки, Дж. Конконе, М. Мирзоевой и других композиторов XIX–XXI веков). Вокализы являются переходным звеном от распевов к художественным произведениям.

Давая обучающемуся задание для самостоятельной работы, необходимо ясно определить его цель, значение и необходимость для формирования певческих навыков. Каждый студент, уходящий с урока вокала, должен понимать цель своей работы над любым упражнением, изучаемым произведением и способы её достижения. Важно учитывать уровень его владения игрой на фортепиано, а также подготовленность голоса для упражнений.

Поскольку исполнительская деятельность певца тесно связана с репертуаром, то работа над музыкальным сочинением требует от него многих умений: анализ нотной записи, сравнение и сопоставление элементов музыкального материала, структурирование формы, выявление местных и генеральной кульминаций [4, с. 65]. Самостоятельная деятельность способствует развитию высокой активности всех психических функций: мышления, памяти, внимания, воображения, чувств, воли. Домашняя работа, действительно, является ценной практикой для развития умения анализировать, сопоставлять, обобщать.

В результате сложных мыслительных процессов создаётся тонкая дифференциация музыкально-вокальных представлений и моторики, т.е. идёт накопление певческого опыта и формируется способность его осмысления. Как указывают В. Сраджев и Ю. Пин, «для успешности самостоятельных занятий нужно, прежде всего, обладать соответствующим уровнем развития вокального мышления. Без него вокалист не только не сможет чётко определить цели своих занятий, но и обеспечить их качественное выполнение» [13, с. 279]. Самостоятельная работа и осознанный подход к обучению вокалу воспитывают положительные качества характера студента: любопытство, наблюдательность и способность к кропотливому научному поиску.

Обучающийся должен уметь сам разобрать музыкальный и литературный текст. Можно давать ему задания по работе над текстом, словом, фразой. Свою специфику имеет разучивание произведений на иностранных языках – при пропевании иноязычного текста по-другому работают все органы ротовой полости (язык, губы, внутренние мышцы рта). Для достижения правильности произношения студенту следует использовать современные средства мультимедиа: иностранные слова учатся легче и быстрее, если проговаривать текст одновременно с просмотром исполнения изучаемого вокального произведения носителем языка. Это способствует пониманию музыкальной фразы, яркой подаче слова и т.д. При работе со студентами-иностранцами над русским репертуаром им даётся домашнее задание сделать детальный перевод и на следующем занятии попытаться рассказать, о чем поётся в данном музыкальном сочинении. «Как правило, перевод делается всегда с большой заинтересованностью, чтобы ни одно слово не осталось непонятым» [11, с. 136].

Третий, контрольный этап самостоятельной работы очень важен для выявления сформированности вокальных навыков и знаний. Конкретная форма контроля может быть определена как показ педагогу самостоятельно подготовленных студентом упражнений, вокализов, произведений.

Важно приучить студентов регулярно проводить анализ своих недостатков и достижений, фактов подтверждения профессионального

роста. Для этого они должны осознавать цели самостоятельной работы, определять задачи, распределять время и корректировать свои действия на основе самоконтроля и самооценки. В этом существенную помощь оказывают современные технические средства. Работая самостоятельно, студент должен постоянно использовать контроль звучания голоса с помощью записей на диктофон, видеокамеру телефона [14]. Опыт не только начинающих, но и известных певцов показывает результативность прослушивания и просмотра таких записей. Как отмечает А. Олейник, вокалист, привыкая к звучанию своего голоса на звукозаписывающих устройствах, контролируя своё сценическое поведение в соответствии с замеченными недостатками, меньше волнуется при выступлении на концерте или конкурсе. Саморегуляция осуществляется на личностном и психическом уровнях: «уровень личностной саморегуляции подчиняет себе все способы включения личности в деятельность: формирование мотивов, отношение к деятельности, постановку целей и задач, анализирование особенностей деятельности и т.д. Уровень же психической саморегуляции отвечает за баланс между психической активностью и её своевременной мобилизацией» [7, с. 92].

Приведём также другие методические рекомендации из опыта педагогов. По мнению Л. Хохловой, очень полезно при самостоятельных занятиях вести дневник. «Сюда необходимо записывать цель занятий, их содержание, способ выполнения, основные моменты и трудности, на которые необходимо обратить внимание более пристальное. Здесь же студент записывает замечания педагога по выполнению задания, делается анализ работы, даются новые указания. Записи в дневнике не только помогают выполнению задания, но и учат методическому мышлению» [16, с. 297].

В творческой деятельности студента важную роль играет оценка результатов с точки зрения достигнутых успехов в качестве звучания, в достижении единства литературной и музыкальной основы произведения, адекватности передачи авторского замысла, соответствия использованных средств выразительности стилю произведения, композитора, художественного направления. Э. Аванесян в статье «О роли самостоятельности как сущности индивидуально-творческого компонента вокально-педагогической деятельности» приводит результаты проведённого эксперимента. Стремясь преодолеть сложившуюся традицию использовать для домашней работы несложные упражнения, педагог дала задание разучить и публично исполнить два произведения а'сепрелла перед незнакомой аудиторией. Результаты рефлексии молодых исполнителей показали рост уверенности в своих силах на 10–20% [1, с. 77–78].

Самостоятельная работа начинающего певца должна также обогащаться посещением и непосредственным участием его в мастер-классах, практикумах, концертах, открытых уроках, творческих конкурсах, фестивалях.

Таким образом, важнейшая задача педагога – помочь студенту научиться мыслить самостоятельно, выработать у него устойчивые навыки самостоятельной работы. Только тогда преподаватель сможет сосредоточиться на более глубоком раскрытии для начинающего артиста тайн вокального мастерства.

Выводы

Значение самостоятельной работы возрастает в условиях современной образовательной среды, получает новые стимулы и возможности (аудиозапись, видеозапись, онлайн-консультации студента не только со своим педагогом, но также в рамках дистанционных мастер-классов, конкурсов).

Необходимо уже на начальном этапе обучения пению привить обучающемуся умение рационально и продуктивно планировать и осуществлять самостоятельную деятельность. По мере того, как он научится правильно себя распеть и дать правильную оценку звучания своего голоса, привыкнет самостоятельно работать над тренировочными упражнениями и исполнительским репертуаром, вопрос о постоянном вмешательстве преподавателя постепенно будет отпадать. Останется только исправление ошибок, которые обучающийся не смог преодолеть без контроля педагога. Если внеаудиторная работа проводится систематически, то она становится неотъемлемой частью профессионального становления студента, совершенствования его вокальных способностей.

Следует подчеркнуть, что роль преподавателя при правильной направленности самостоятельной работы становится ещё более значимой. Педагог вырабатывает у обучающегося устойчивый навык постоянного, ежедневного самостоятельного труда и контролирует результаты этого труда, а выработанная последовательность выполнения домашних заданий (распевание, работа над вокализами, углубление в художественный контекст исполняемого произведения и его

образно-смысловые нюансы, «впевание», шлифовка технических компонентов музыкального и поэтического текста, достижение артистизма и выразительности исполнения и т.д.) в сочетании с такими формами самоконтроля, как ведение дневника, аудио- и видеозапись репетиций и концертного выступления, с рефлексией после публичного исполнения самостоятельно подготовленной программы становится ориентиром для дальнейшей успешной творческой деятельности молодого исполнителя.

Литература

1. Аванесян Э.А. О роли самостоятельности как сущности индивидуально-творческого компонента вокально-педагогической деятельности // Современное образование: актуальные вопросы теории и практики: сборник статей II Международной научно-практической конференции, Пенза, 25 февраля 2022 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2022. – С. 76–78.
2. Багадуров В.А. Очерки по истории вокальной методологии. Часть II: учебное пособие. – 2-е изд., испр. – СПб.: Лань; Планета музыки, 2020. – 476 с.
3. Глубокий П.С., Башкеева К.С. Сольное пение: воспитание молодого баса: учебно-методическое пособие. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2020. – 204 с.
4. Инь Л. К проблеме развития самостоятельности студентов-вокалистов в процессе обучения сольному пению // Культурные тренды современной России: от национальных истоков к культурным инновациям: сборник докладов XI Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых. В 5-ти томах, Белгород, 28 апреля 2023 года / отв. ред. Н.В. Посохова, В.В. Кистенев, Н.Е. Мережко, С.А. Енина, М.Е. Мережко, О.Г. Еремина. – Т. 4. – Белгород: Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2023. – С. 63–67.
5. Курдина Е.С. Педагогические подходы в организации самостоятельной музыкальной деятельности начинающих вокалистов // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 8. – С. 110–114.
6. Никифорова Л.В. Индивидуально-образовательная система обучения как способ организации планирования самостоятельной деятельности по междисциплинарному курсу «Вокальный класс» // Инновационные технологии в науке и образовании: сборник статей XI Международной научно-практической конференции, Пенза, 20 апреля 2019 года. – Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2019. – С. 159–162.
7. Олейник А.И. К вопросу о необходимости обучения студентов-вокалистов приёмам и методам самостоятельной работы // Культурные тренды современной России: от национальных истоков к культурным инновациям: сборник докладов X Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и молодых учёных. В 6-ти томах, Белгород, 28 апреля 2022 года / отв. ред. Н.В. Посохова [и др.]. Том 3. – Белгород: Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2022. – С. 89–95.
8. Петрухина С.А., Моисеева В.А. Роль фортепианного ансамблевого исполнительства в музыкальном развитии и воспитании студента-вокалиста // За нами будущее: взгляд молодых учёных на инновационное развитие общества: сборник научных статей 2-й Всероссийской молодёжной научной конференции / отв. ред. А.А. Горохов. – Т. 2. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2021. – С. 281–285.
9. Птицына М.И., Рахимбаева И.Э. Концертная практика в профессиональной подготовке студента-музыканта // Проблемы теории и практики постановки голоса: материалы VII Международной научно-практической конференции, Саратов, 05–06 ноября 2020 года / под общ. ред. А.В. Филиппова, Ю.Ю. Андреевой, И.Э. Рахимбаевой. – Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2020. – С. 136–143.
10. Руднева Т.Н. Вопросы формирования этапов самостоятельной работы студентов-вокалистов // Молодой учёный. – 2016. – № 26 (130). – С. 771–772.
11. Синянская Н.А., Стародубцева И.Ф. Обучение студентов-иностранцев на кафедре вокального искусства ЮЗГУ // Открытие русского мира: преподавание русского языка как иностранного и общеобразовательных дисциплин в современном образовательном пространстве: сборник научных статей V Международной научно-практической конференции, Курск, 25–26 мая 2023 года. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2023. – С. 132–141.
12. Смирнова Е.И. Самостоятельная работа в вокальной практике учащихся: к истории вопроса // Совершенствование профессиональной подготовки педагога-музыканта: теория и практика: материалы всероссийской научно-практической конференции, Москва, 29 марта

2022 года / Московский педагогический государственный университет, Институт изящных искусств. – М.: МПГУ, 2022. – С. 60–64.

13. Сраджев В.П., Пин Ю. К проблеме развития самостоятельности вокального мышления при обучении певца // Культурно-образовательная среда: современные тенденции и перспективы исследований: сборник материалов III Международной научно-практической конференции, Белгород, 21 мая 2021 года. – Белгород: Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2021. – С. 275–284.

14. Стародубцева И.Ф., Кириносоева Е.Н. Применение информационно-коммуникационных технологий и технических средств обучения в процессе вузовской подготовки вокалиста академического направления // Современные проблемы высшего образования: материалы I Всероссийской научно-методической конференции. – Курск: ЮЗГУ, 2017. – С. 37–43.

15. Фатеева М.О. Формирование и развитие вокальных способностей на основе внедрения цифрового микрофона в обучение // Экономика и общество: современные исследования и инновационное развитие: материалы всероссийской научно-практической конференции. Омск, 12–13 декабря 2023 года. – Ч. 3. – Омск: Омский государственный университет путей сообщения, 2023. – С. 142–148.

16. Хохлова Л.Н. Значение самоподготовки в классе сольного пения // Диалоги о культуре и искусстве: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), Пермь, 18–20 октября 2018 года. – Т. 2. – Пермь: Пермский государственный институт культуры, 2019. – С. 294–299.

17. Цинь Ч., Чжан Ц. Реализация личностного подхода в подготовке вокалистов – студентов музыкально-педагогического вуза // Современные проблемы высшего образования. Теория и практика: материалы Пятой Межвузовской научно-практической конференции, Москва, 15–23 апреля 2020 года / под общ. ред. С.М. Низамутдиновой. – М.: ООО Учебный центр «Перспектива», 2020. – С. 207–211.

18. Шенгелия С.В. Сольное пение: вокальная школа для меццо-сопрано: учебно-методическое пособие. – Курск: ЗАО «Университетская книга», 2023. – 195 с.

19. Шенгелия С.В., Моисеева В.А. Работа над дыханием и звукообразованием с начинающими певцами // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2023. – Т. 13. – № 1. – С. 149–155.

20. Юй П. К вопросу создания методики обучения самостоятельной работе вокалистов // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2021. – Т. 7. – № 4. – С. 30–42.

FORMATION OF INDEPENDENT WORK SKILLS IN VOCAL STUDENTS DURING PROFESSIONAL TRAINING

Shengelia S.V., Moiseeva V.A.
Southwest State University,

Independent work is one of the most important factors in the professional development of student vocalists. Its importance is significantly increasing today due to federal state educational standards requiring the percentage of in-classroom instruction and the volume of extracurricular hours, as well as the introduction of distance learning elements necessitated by both social realities and the advancement of multimedia teaching tools.

This article primarily utilized theoretical methods: systems analysis, synthesis, comparison, induction, deduction, and generalization of the results of theoretical research, as well as the authors' pedagogical, methodological, and performance experiences.

This article presents the relationship between in-class and independent work aimed at students acquiring singing technique through exercises, developing their vocal ear, willpower, and communication skills, motivation, and professional competence, and identifying their artistic individuality. The article examines the preparatory, training, and assessment stages of students' independent work. The importance of developing skills in organizing independent work, self-analysis, and self-assessment for the future success of a young singer's professional career is emphasized.

Keywords: university training of a singer, independent work of a student vocalist, vocal ear, academic singing, stages of independent work.

References

1. Avanesyan E.A. On the Role of Independence as the Essence of the Individual-Creative Component of Vocal-Pedagogical Activity // Modern Education: Current Issues of Theory and Practice: Collection of Articles from the II International Scientific-Practical Conference, Penza, February 25, 2022. – Penza: Science and Education (IP Gulyaev G.Yu.), 2022. – Pp. 76–78.
2. Bagadurov V.A. Essays on the History of Vocal Methodology. Part II: Textbook. – 2nd ed., corrected. – St. Petersburg: Lan; Planet of Music, 2020. – 476 p.
3. Gluboki P.S., Bashkeeva K.S. Solo Singing: Cultivating a Young Bass: A Study Guide. – Kursk: Southwestern State University, 2020. – 204 p.
4. Yin L. On the Problem of Developing the Independence of Student Vocalists in the Process of Learning Solo Singing // Cultural Trends of Contemporary Russia: From National Origins to Cultural Innovations: A Collection of Papers from the XI All-Russian Scientific and Practical Conference of Students, Master's Degree Students, Postgraduates, and

Young Scientists. In 5 volumes, Belgorod, April 28, 2023 / eds. N.V. Posokhova, V.V. Kistenev, N.E. Merezko, S.A. Enina, M.E. Merezko, O.G. Eremina. – V. 4. – Belgorod: Belgorod State Institute of Arts and Culture, 2023. – Pp. 63–67.

5. Kurdina E.S. Pedagogical approaches to organizing independent musical activities of novice vocalists // Pedagogical education in Russia. – 2019. – No. 8. – Pp. 110–114.

6. Nikiforova L.V. Individual educational system of training as a way of organizing the planning of independent activities in the interdisciplinary course “Vocal class” // Innovative technologies in science and education: collection of articles from the XI International scientific and practical conference, Penza, April 20, 2019. – Penza: “Science and Education” (IP Gulyaev G.Yu.), 2019. – Pp. 159–162.

7. Oleynik A.I. On the Need to Train Student Vocalists in Techniques and Methods of Independent Work // Cultural Trends of Contemporary Russia: From National Origins to Cultural Innovations: A Collection of Papers from the 10th All-Russian Scientific and Practical Conference of Students, Master’s Degree Students, Postgraduates, and Young Scientists. In 6 volumes, Belgorod, April 28, 2022 / ed. N.V. Posokhova [et al.]. Volume 3. – Belgorod: Belgorod State Institute of Arts and Culture, 2022. – Pp. 89–95.

8. Petrukhnina S.A., Moiseeva V.A. The Role of Piano Ensemble Performance in the Musical Development and Education of Student Vocalists // The Future is Ours: Young Scientists’ View of the Innovative Development of Society: A Collection of Scientific Articles from the 2nd All-Russian Youth Scientific Conference / ed. A.A. Gorokhov. – V. 2. – Kursk: South-West State University, 2021. – Pp. 281–285.

9. Ptitsyna M.I., Rakhimbaeva I.E. Concert Practice in the Professional Training of Music Students // Problems of the Theory and Practice of Voice Training: Proceedings of the VII International Scientific and Practical Conference, Saratov, November 5–6, 2020 / edited by A.V. Filippov, Yu.Yu. Andreeva, I.E. Rakhimbaeva. – Saratov: Saratovsky Iostochnik Publishing House, 2020. – Pp. 136–143.

10. Rudneva T.N. Issues of Forming the Stages of Independent Work of Vocal Students // Young Scientist. – 2016. – No. 26 (130). – Pp. 771–772.

11. Sinyanskaya N.A., Starodubtseva I.F. Teaching Foreign Students at the Vocal Arts Department of South-West State University // Discovering the Russian World: Teaching Russian as a Foreign Language and General Education Disciplines in the Modern Educational Space: Collection of Scientific Articles from the V International Scientific and Practical Conference, Kursk, May 25–26, 2023. – Kursk: South-West State University, 2023. – Pp. 132–141.

12. Smirnova E.I. Independent Work in Students’ Vocal Practice: Towards the History of the Issue // Improving the Professional Training of a Music Teacher: Theory and Practice:

Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Moscow, March 29, 2022 / Moscow State Pedagogical University, Institute of Fine Arts. – M.: Moscow State Pedagogical University, 2022. – Pp. 60–64.

13. Sradzhev V.P., Pin Yu. On the Problem of Developing Independence of Vocal Thinking in Singer Training // Cultural and Educational Environment: Current Trends and Research Prospects: Collection of Materials from the III International Scientific and Practical Conference, Belgorod, May 21, 2021. – Belgorod: Belgorod State Institute of Arts and Culture, 2021. – Pp. 275–284.

14. Starodubtseva I.F., Kirnosova E.N. Application of Information and Communication Technologies and Technical Aids of Teaching in the Process of University Training of an Academic Vocalist // Modern Problems of Higher Education: Materials of the I All-Russian Scientific and Methodological Conference. – Kursk: South-West State University, 2017. – Pp. 37–43.

15. Fateeva M.O. Formation and development of vocal abilities based on the introduction of a digital microphone in training // Economy and society: modern research and innovative development: materials of the All-Russian scientific and practical conference. Omsk, December 12–13, 2023. – Part 3. – Omsk: Omsk State Transport University, 2023. – Pp. 142–148.

16. Khokhlova L.N. The importance of self-preparation in the solo singing class // Dialogues on culture and art: materials of the VIII All-Russian scientific and practical conference (with international participation), Perm, October 18–20, 2018. – Vol. 2. – Perm: Perm State Institute of Culture, 2019. – Pp. 294–299.

17. Qin Z., Zhang Q. Implementation of a Personal Approach in the Training of Vocalists – Students of a Music and Pedagogical University // Modern Problems of Higher Education. Theory and Practice: Proceedings of the Fifth Interuniversity Scientific and Practical Conference, Moscow, April 15–23, 2020 / edited by S.M. Nizamutdinova. – Moscow: Perspektiva Educational Center, 2020. – Pp. 207–211.

18. Shengelia S.V. Solo Singing: Vocal School for Mezzo-Soprano: A Teaching Aid. – Kursk: University Book, 2023. – 195 p.

19. Shengelia S. V., Moiseeva V.A. Working on Breathing and Sound Production with Novice Singers // Bulletin of the South-West State University. Series: Linguistics and Pedagogy. – 2023. – Vol. 13. – No. 1. – Pp. 149–155.

20. Yui P. On the creation of a methodology for teaching independent work to vocalists // Scientific result. Pedagogy and psychology of education. – 2021. – Vol. 7. – No. 4. – Pp. 30–42.

Многомерное построение и практическая проверка интеллектуальных компетенций в области преподавания и исследований для преподавателей иностранных языков в профессиональных университетах

Яо Ли,
профессор, Профессионально-технический университет
Цюаньчжоу

Лю Илин,
доцент, Профессионально-технический университет
Цюаньчжоу

На фоне интеллектуального образования и цифровой трансформации профессионального образования повышение интеллектуальных компетенций преподавателей иностранных языков в университетах стало критически важной задачей. Основываясь на проекте сотрудничества между промышленностью и образованием, инициированном Министерством образования, в данном исследовании делается акцент на разработке и реализации учебных программ на основе данных (Zhu Zhiting, 2022; UNESCO, 2021). Благодаря сотрудничеству между учебными заведениями и предприятиями в профессиональных университетах была сформулирована и опробована комплексная стратегия развития, сочетающая теорию, навыки, ресурсы и практику. Результаты показывают, что эта модель способствует трансформации преподавателей из пассивных пользователей технологий в активных новаторов в области преподавания, тем самым предлагая практический путь для реализации Плана действий по цифровой трансформации профессионального образования (Министерство образования, 2023) и Руководства по преподаванию иностранных языков в вузах (Министерство образования, 2023). Практика показывает, что модель и стратегия значительно повышают информационные возможности преподавателей в области преподавания и их инновационность в преподавании и исследованиях, предоставляя воспроизводимую и масштабируемую практическую парадигму для профессионального развития преподавателей иностранных языков в профессиональных университетах.

Ключевые слова: интеллектуальное образование и исследования; профессиональные университеты; преподаватели иностранных языков в университетах; модель компетенций; искусственный интеллект; интеграция промышленности и образования

Многомерное построение и практическое применение для повышения интеллектуальных компетенций в области преподавания и исследований для преподавателей иностранных языков в профессиональных университетах – Проект сотрудничества между промышленностью и университетами и совместной подготовки кадров Министерства образования, 2024 г.

Research Background and Foundation

With the rapid development of information technology, intelligent education has become the core engine driving the high-quality development of education and teaching (Zhu and Guan, 2022). In the field of college foreign language teaching in vocational universities, the traditional teaching and research model centered on teachers and based on textbooks is no longer able to meet the talent cultivation needs of the new era, which emphasizes “the simultaneous development of morality and skills and the integration of industry and education” (Ministry of Education, 2023). On the one hand, emerging technologies such as big data and artificial intelligence provide rich data resources and intelligent tools for foreign language teaching, supporting the design of personalized learning paths, real-time feedback on learning situations, and precise teaching interventions (UNESCO, 2021). On the other hand, vocational college students place more emphasis on the practicality of language and their workplace application abilities, urgently requiring a transformation of teaching from “knowledge imparting” to “ability generation” (University Foreign Language Teaching Steering Committee of the Ministry of Education, 2023).

However, foreign language teachers in vocational universities continue to encounter significant challenges in implementing intelligent teaching and research practices. First, they lack systematic guidance from intelligent education theories, with their understanding of technology-integrated instruction largely confined to instrumental use. Second, their capacity to apply digital technologies remains limited, impeding the effective integration of advanced tools such as AI-powered language assistants and learning analytics platforms. Third, high-quality teaching and research resources are fragmented, and the absence of cross-disciplinary collaboration mechanisms constrains both pedagogical innovation and alignment with professional contexts (Yang Zongkai et al., 2018; Tondeur et al., 2022). As Liu Lanming (2024) emphasizes, the advancement of vocational undergraduate education must be “standard-guided, technology-driven, and innovation-oriented,” thereby placing heightened demands on teachers’ capabilities in intelligent teaching and research. Consequently, developing a scientifically grounded and practically applicable framework for intelligent teaching and research – along with corresponding implementation strategies – has become a critical pathway to enhancing the quality of foreign language education in vocational universities.

Research Features and Highlights

Integrating big data and artificial intelligence technologies to create personalized teaching

The project actively aligns with the directive outlined in *The Action Plan for the Digital Transformation of Vocational Education (2023–2025)* (Ministry of Education, 2023) to promote the deep integration of intelligent technologies across the entire teaching and learning process. By leveraging big data analytics to examine students’ learning behavior trajectories, and integrating tools such as AI-powered language companions and adaptive learning platforms, the project enables personalized instructional support tailored to individual learners. This approach not only conforms to UNESCO’s (2021) principle of “human-centered AI in education” but also responds effectively to vocational students’ pressing needs for immediate feedback and context-specific training. The strategic incorporation of these technologies enhances both the efficiency and quality of instruction, while increasing the flexibility and adaptability of the teaching process.

Systematic theoretical guidance and technical training for intelligent teaching and research

In contrast to fragmented technical training, this project is grounded in the “Intelligent Education Ecosystem View” proposed by Zhu Zhiting (2022), and establishes a trinity teacher development framework comprising “conceptual understanding, technical proficiency, and practical application.” Through structured interventions such as workshops, micro-credentialing programs, and intensive training camps, the project supports teachers in transitioning from passive technology adoption to active pedagogical innovation, thereby fostering the “internalization of digital competence” emphasized by Tondeur

et al. (2022). By integrating theoretical foundations with hands-on practice, educators are better equipped to apply emerging technologies effectively in foreign language instruction, facilitating the continuous innovation and refinement of teaching methodologies.

Construction of a platform for the integration and sharing of diverse resources

By leveraging the school-enterprise collaboration mechanism, the project establishes a shared platform that integrates teaching case libraries, courseware templates, industry-specific corpora, and virtual reality (VR)-based instructional scenarios. This initiative aligns with the proposal by Yang Zongkai et al. (2018) to “break down resource silos and build an educational informatization community,” while providing essential infrastructure for interdisciplinary teaching and research in the “foreign languages plus specialized disciplines” framework. Furthermore, it supports the implementation of the reform orientation outlined in the University Foreign Language Teaching Guidelines (2023 Edition), particularly the emphasis on serving disciplinary and career development. The platform also fosters communication and collaboration among educators, enabling more efficient utilization of teaching resources and facilitating the exchange of pedagogical experiences through systematic sharing and discussion. This integrated mechanism of resource pooling and dissemination not only improves the efficiency of resource utilization but also contributes to the collective enhancement of teachers’ professional competencies.

Research Contents and Achievements

The primary objective of the project is to systematically enhance the research and teaching competencies, as well as the instructional quality, of foreign language faculty members in vocational universities through the development and implementation of an intelligent model and strategic framework for teaching and research.

Developing a multidimensional intelligent teaching and research competence model

First, a comprehensive model of intelligent teaching and research capabilities is developed, with an emphasis on teachers’ understanding of technological ethics and the evolving trends in educational reform (UNESCO, 2021). This framework advances beyond basic tool operation toward innovative application (Tondeur et al., 2022), encompassing several key dimensions: digital awareness, digital technology application competence, information technology integration skills, and interdisciplinary integration capacity. Digital awareness refers to teachers’ recognition and acceptance of modern technologies in pedagogical contexts; digital technology application competence involves proficiency in utilizing diverse digital tools and platforms; information technology integration skills pertain to the effective deployment of information resources in instructional design and delivery; and interdisciplinary integration capacity reflects the ability to meaningfully incorporate knowledge from other disciplines into foreign language instruction, thereby enhancing the comprehensiveness and innovation of teaching practices.

Developing intelligent teaching and research strategies to promote teachers’ professional development

Building upon the development of the competency model, the project initiated the “Conceptual Immersion Workshop” to deepen the understanding of educational policies and theoretical frameworks (Ministry of Education, 2023), and systematically designed a series of intelligent teaching and research strategies to support teacher professional development. These strategies encompass the design of structured training programs to enable teachers to master cutting-edge pedagogical technologies and methodologies; the organization of practice-based activities that offer opportunities for applying newly acquired knowledge in authentic classroom settings; and the establishment of incentive mechanisms aimed at fostering teachers’ motivation and creativity in engaging with intelligent teaching and research initiatives. Through the implementation of these measures, teachers are empowered to enhance their professional competencies while achieving pedagogical innovation and advancement.

Applying, validating, and refining intelligent teaching and research models and strategies

The project will implement the developed intelligent teaching and research competence model and corresponding strategies in the context of foreign language teaching and research practices to validate their effectiveness in real-world instructional settings. Through systematic observation and continuous feedback collection, the project team will iteratively refine and adjust the model and strategies to ensure their adaptability and practical applicability. Furthermore, the project aims to consolidate empirical insights into a replicable and scalable framework for practical application, thereby offering valuable reference and guidance for other educational institutions.

This approach not only enhances the project’s academic value and institutional impact but also contributes to the broader reform and advancement of foreign language education in vocational universities.

Conclusion

This research, based on the demands of the digital transformation of vocational education in the new era, focuses on the current predicament of the weak intelligent teaching and research capabilities of university foreign language teachers in vocational universities. It innovatively constructs a four-dimensional integrated intelligent teaching and research capability model and designs corresponding implementation paths and support mechanisms. The research indicates that technology empowerment requires the renewal of concepts as a prerequisite, and strengthening teachers’ digital awareness is the foundation for the implementation of intelligent teaching and research. Capability improvement relies on a “training-use-research” closed loop. Through various forms such as micro-certification, training camps, and maker spaces, it can effectively promote the leap of technology from “knowing how to use” to “being good at using” and then to “innovative use”. Resource sharing and cross-disciplinary collaboration are the keys to breaking through bottlenecks. Establishing a “foreign language + professional” teaching and research community helps to achieve a deep connection between teaching content and vocational scenarios. The project results will be piloted in multiple cooperative universities, initially verifying the scientific nature of the model and the effectiveness of the strategies. In the future, the application scope will be further expanded, the integration of AI and learning analysis technologies will be deepened, and an intelligent teaching and research ecosystem with Chinese characteristics for vocational education will be promoted.

Литература

1. Министерство образования. План действий по цифровой трансформации профессионального образования (2023–2025 гг.) [Z]. Пекин: Министерство образования Китайской Народной Республики, 2023.
2. Чжу Чжитин, Гуань Цзюэци. Интеллектуальное образование: новая сфера образовательной информатизации [J]. Журнал исследований образовательных технологий, 2022, 43(1): 5–13.
3. Ян Цзункай, У Ди, Чжэн Сюйдун. Образовательная информатизация 2.0: двигатель образовательной реформы в новую эпоху [J]. Китайские образовательные технологии, 2018, (9): 1–6.
4. Тондёр Дж. и др. Подготовка будущих учителей к использованию цифровых технологий: к созданию структуры цифровой компетентности [J]. Преподавание и педагогическое образование, 2022, 114: 103695.
5. ЮНЕСКО. Искусственный интеллект и образование: руководство для политиков[R]. Париж: Издательство ЮНЕСКО, 2021.
6. Лю, Л. Изучение пути к высококачественному развитию программ профессионального образования для студентов бакалавриата. Китайское профессионально-техническое образование, 2024(5), 22–28.
7. Руководящий комитет Министерства образования по преподаванию иностранных языков в университетах. (2023). Руководство по преподаванию иностранных языков в вузах (издание 2023 года). Пекин: Издательство высшего образования.

MULTI-DIMENSIONAL CONSTRUCTION AND PRACTICAL VALIDATION OF INTELLIGENT TEACHING AND RESEARCH COMPETENCE FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN VOCATIONAL UNIVERSITIES¹

Yao Li, Liu Yilin
Quanzhou Vocational and Technical University

Against the dual backdrop of Intelligent education and the digital transformation of vocational education, enhancing the intelligent teaching and research competence of university foreign language teachers has become a critical issue. Based on the industry-education cooperation project initiated by the Ministry of Education, this study emphasizes data-driven instructional design and implementation (Zhu Zhiting, 2022; UNESCO, 2021). Through school-enterprise collaboration, an integrated development strategy-combining theory, skills, resources, and practice-is formulated and piloted in vocational universities. Findings indicate that this model facilitates the transformation of teachers from passive technology users into active teaching innovators, thereby offering a practical pathway for implementing The Action Plan for the Digital Transformation of Vocational Education (Ministry of Education, 2023) and The Guidelines for College Foreign Language Teaching (Ministry of Educa-

¹ Multi-dimensional Construction and Practical Application for Enhancing Intelligent Teaching and Research Competence of Foreign Language Teachers in Vocational Universities – Industry-University Collaboration and Collaborative Talent Cultivation Project of the Ministry of Education, 2024

tion, 2023). Practice demonstrates that the model and strategy significantly enhance teachers' information-based teaching capabilities and their innovation in teaching and research, providing a replicable and scalable practical paradigm for the professional development of foreign language teachers in vocational universities.

Keywords: intelligent education and research; vocational universities; university foreign language teachers; competence model; artificial intelligence; industry-education integration

References

1. Ministry of Education. The Action Plan for the Digital Transformation of Vocational Education (2023–2025) [Z]. Beijing: Ministry of Education of the People's Republic of China, 2023.

2. Zhu Zhiting, Guan Jueqi. Intelligent Education: A New Realm of Educational Informatization [J]. Journal of Educational Technology Research, 2022, 43(1): 5–13.

3. Yang Zongkai, Wu Di, Zheng Xudong. Education Informatization 2.0: The Engine of Educational Reform in the New Era [J]. China Educational Technology, 2018, (9): 1–6.

4. Tondeur J, et al. Preparing Pre-service Teachers to Use Digital Technology: Toward a Framework of Digital Competence[J]. Teaching and Teacher Education, 2022, 114: 103695.

5. UNESCO. AI and Education: Guidance for Policy-makers[R]. Paris: UNESCO Publishing, 2021.

6. Liu, L. Exploring the Path toward High-quality Development of Professional Undergraduate Education Programs. China Vocational and Technical Education, 2024(5), 22–28.

7. University Foreign Language Teaching Steering Committee of the Ministry of Education. (2023). The Guidelines for College Foreign Language Teaching (2023 edition). Beijing: Higher Education Press.

Педагогические позиции работников дошкольных образовательных организаций Чукотки в сфере духовно-нравственного воспитания детей

Байкова Арюна Мунко-Жаргаловна,

заместитель губернатора, начальник Департамента образования и науки Чукотского автономного округа
E-mail: 436667@mail.ru

Татьяна Чагдуровна Будаева,

кандидат педагогических наук, первый заместитель, начальник Департамента образования и науки Чукотского автономного округа
E-mail: tatchaq@rambler.ru

Байбабаева Гульмира Закиржановна,

заместитель директора ГАУ ДПО ЧИРОиПК по вопросам оценки качества образования и аттестации
E-mail: chiroipk@mail.ru

Актуальность исследования обусловлена приоритетом духовно-нравственного воспитания (ДНВ) в образовательной политике РФ и необходимостью его реализации с учетом этнокультурной специфики регионов, таких как Чукотский автономный округ. Эффективность ДНВ в детских садах напрямую зависит от профессиональных позиций педагогических коллективов, которые в данном контексте изучены недостаточно. В статье установлено, что доминирующей является интегративно-патриотическая позиция, характеризующаяся пониманием ДНВ как сквозной задачи и высокой оценкой потенциала традиционной культуры народов Чукотки. Выявлены противоречия между осознанием важности игры и этнокультурного компонента, с одной стороны, и дефицитом методических ресурсов, а также недостаточной практической готовностью педагогов – с другой. Определен круг ключевых образов чукотской культуры (Ворон Кутх, медвежонок Умка, бабушка Тымнеквына), актуальных для построения содержания ДНВ.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, дошкольное образование, педагогическая позиция, этнокультурный компонент, Чукотский автономный округ, традиционная культура народов Севера, дошкольная педагогика, региональный компонент ФГОС ДО.

Введение

В современных условиях социально-экономической трансформации и глобализационных вызовов задача сохранения культурной идентичности и передачи духовных ценностей подрастающему поколению приобретает особую значимость [1]. В системе общего образования именно дошкольный период признается сензитивным для формирования базовых ориентиров личности, ее нравственного становления.

Духовно-нравственное воспитание (ДНВ) дошкольников, понимаемое как целенаправленный процесс усвоения общечеловеческих и этнокультурных ценностей, норм поведения и развития эмоционально-ценностной сферы, является фундаментом для гармоничного развития гражданина и патриота [2]. В Российской Федерации данному направлению уделяется приоритетное внимание, что отражено в нормативных документах, таких как Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), где одной из ключевых задач обозначено «объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей» [11].

Однако эффективность реализации этой задачи в практике дошкольных образовательных организаций (ДОО) напрямую зависит от профессиональной позиции педагогического коллектива и, в первую очередь, от управленческой и методической роли заведующего [6].

Особый интерес в этом контексте представляет изучение специфики ДНВ в регионах с уникальным этнокультурным составом, таким как Чукотский автономный округ. Здесь процесс воспитания носит потенциал синтеза общегосударственных ценностей и богатого наследия коренных малочисленных народов Севера, их традиционного уклада жизни, мировоззрения и фольклора [8, 9]. Однако вопрос о том, как именно педагогические команды ДОО Чукотки осознают, концептуализируют и реализуют данный синтез в своей повседневной деятельности, остается недостаточно изученным.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью научного осмысления профессиональных позиций педагогов и управленцев в сфере ДНВ в уникальном этнокультурном и географическом контексте Чукотки. Существует явное противоречие между высоким социальным заказом на духовно-нравственное развитие детей и недостаточной изученностью реальных педагогических позиций, определяющих содержание и методы этой работы в конкретных условиях арктического региона [7, 10].

Степень научной разработанности проблемы.

В отечественной науке проблематика ДНВ исследована в трудах А.Я. Данилюка, А.М. Кондакова, Н.Д. Никандрова, Л.И. Новиковой и др. [1, 2, 4, 5]. Вопросам методологии и практики ДНВ в ДОО посвящены работы И.А. Колесниковой, С.Ю. Афанасьевой, Л.Л. Шевченко [6, 7, 13]. Этнопедагогический аспект воспитания народов Севера рассматривался в исследованиях В.А. Роббека, Е.Н. Коробковой, А.В. Степановой [8, 9, 10].

Вместе с тем, комплексные эмпирические исследования, направленные на выявление и типологизацию собственно педагогических позиций (установок, ценностных ориентаций, профессиональных концепций) заведующих и воспитателей ДОО Чукотки именно по проблеме ДНВ, в научной литературе практически не представлены.

Основная часть

Проблему духовно-нравственного воспитания следует отнести к одной из самых актуальных в современном образовании. Духовно-нравственное развитие и воспитание детей дошкольного возраста является одной из сложнейших задач воспитания в условиях современного дошкольного образовательного учреждения. Вызвано это, прежде всего тем, что современное российское общество столкнулось с проблемой бездуховности, циничности, преобладания прагматического в целеполагании подрастающего поколения, утратой духовно-нравственных ориентиров среди молодежи. Духовно-нравственное развитие и воспитание дошкольников – основа всех основ. От того, что вложил педагог в ребенка в этом возрасте, будет зависеть, чего достигнет он сам в дальнейшем, как будет строить свои отношения с окружающим миром.

Наиболее эффективными средствами для решения задач по духовно-нравственному воспитанию 44,6% опрошенных считают «Создание окружающей среды в семье и детском саду на основе духовно-нравственного содержания (литература, фильмы, изобразительное искусство)», 38,7% педагогов отметили, что это «Организация образа жизни в семье и детском саду на основе отечественной культуры и традиций», 9% отдали предпочтение общению с людьми высокой духовной культуры и 7,7% педагогов считают эффективными традиционные педагогические поощрения и наказания.

Из состава педагогов, отдавая предпочтение в выборе средств ДНВ созданию насыщенной культурной среды и организации образа жизни на основе традиций, только 9% отмечают значимость общения с носителями высокой духовной культуры. Это свидетельствует о недооценке личностного примера и роли социума за пределами ДОО.

Выбор педагогами типа игр с дошкольниками зависит от возраста детей, постановки образовательных задач, организации предметно-развивающей среды и опыта педагога. Это отражено в ФГОС ДО, где подчеркивается, что игры должны соответствовать возрасту ребёнка, а содержание игровой деятельности определяется задачами и целями программы.

На вопрос «Какую роль вы обычно играете в детских играх?» подавляющее большинство опрошенных (39,2%) ответили, что играют роль «участника», 37,8% педагогов чаще бывают в роли «организатора», 12,6% опрошенных выбирают роль «советника» и 10,4% педагогов являются «наблюдателями» (см. рис. 1).

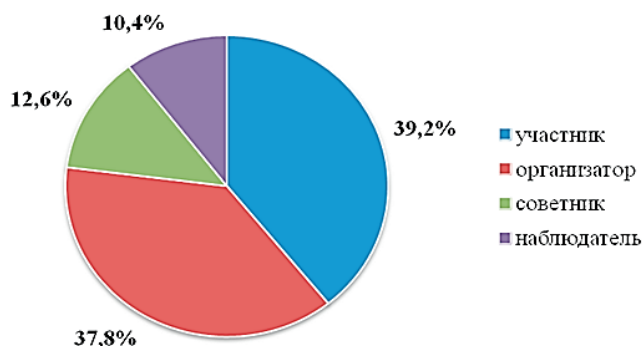


Рис. 1

Основные проблемы организации игровой деятельности, отмеченные педагогами, носят системный характер: доминирование «школьной» модели (26%), дефицит игрового опыта у детей (25%), недостаточное финансирование для обновления среды (32%), ее жесткое зонирование и нехватка времени (28%). Это создает объективные барьеры для реализации игрового подхода в ДНВ.

Наиболее значимым результатом является выявление глубокой интеграции этнокультурного компонента в профессиональное сознание педагогов Чукотки. Респонденты демонстрируют обширные знания традиционных игр народов Севера и их воспитательный потенциал: от развития физических качеств до формирования командного духа, уважения к старшим и природе, что полностью подтверждает выводы этнопедагогов В.А. Роббека и Е.Н. Коробковой [8, 9]. Педагоги региона активно используют в практике традиционные чукотские игры и знают, как эти игры способствуют духовно-нравственному воспитанию дошкольников.

Качество и результативность духовно-нравственного воспитания детей напрямую зависят от уровня нравственного развития педагога, его культуры и профессиональной компетентности. В связи с этим особо актуальной становится задача подготовки педагогов, способных эффективно работать в данном направлении, понимающих важность поставленных перед ними задач, обладающих необходимым багажом профессиональных знаний и особым профессиональным мировоззрением. Роль воспитателя, его пример и активная жизненная позиция являются определяющими факторами дальнейшего духовного и нравственного развития личности воспитанника. При этом методическая работа в дошкольных образовательных учреждениях является важнейшей частью общей системы непрерывного образования педагогических кадров и одним из условий формирования их профессиональной компетентности и повышения квалификации.

Резюмируя результаты опроса, стоит еще раз подчеркнуть, что вопросы, касающиеся формирования нравственных качеств подрастающего поколения, становятся сегодня все более актуальными. Ведущая роль в формировании нравственных ориентиров дошкольников принадлежит духовно-нравственной компетентности педагога. Требования, предъявляемые к данной компетентности предполагают:

- владение педагогом спектром знаний, умений и навыков, которые включают теоретическую подготовленность к решению поставленных задач,
- владение современными методиками и технологиями в данной области,
- умение организовать эффективную работу с семьями воспитанников,
- практические навыки по использованию ИКТ в решении задач духовно-нравственного развития личности воспитанника.

Для того чтобы проектирование работы по формированию данной компетентности было наиболее эффективным, следует создать условия, способствующие вовлечению педагогов в творческую деятельность при решении поставленных задач, создать среду, позволяющую сделать обмен опытом и идеями между педагогами максимально свободным и практико-ориентированным.

Заключение

Качество и результативность духовно-нравственного воспитания детей напрямую зависят от уровня нравственного развития педагога, его культуры и профессиональной компетентности. В связи с этим особо актуальной становится задача подготовки педагогов, способных эффективно работать в данном направлении, понимающих важность поставленных перед ними задач, обладающих необходимым багажом профессиональных знаний и особым профессиональным мировоззрением. Роль воспитателя, его пример и активная жизненная позиция являются определяющими факторами дальнейшего духовного и нравственного развития личности воспитанника. При этом методическая работа в дошкольных образовательных учреждениях является важнейшей частью общей системы непрерывного образования педагогических кадров и одним из условий формирования их профессиональной компетентности и повышения квалификации.

Резюмируя результаты опроса, стоит еще подчеркнуть, что вопросы, касающиеся формирования нравственных качеств подрастающего поколения, становятся сегодня все более актуальными. Ведущая роль в формировании нравственных ориентиров дошкольников принадлежит духовно-нравственной компетентности педагога. Требования, предъявляемые к данной компетентности, предполагают:

- владение педагогом спектром знаний, умений и навыков, которые включают теоретическую подготовленность к решению поставленных задач,
- владение современными методиками и технологиями в данной области,
- умение организовать эффективную работу с семьями воспитанников,
- практические навыки по использованию ИКТ в решении задач духовно-нравственного развития личности воспитанника.

Проведенное исследование позволило эмпирически выявить и типологизировать ключевые педагогические позиции заведующих и педагогов ДОО Чукотки в сфере духовно-нравственного воспитания.

1. Доказана гипотеза о неоднородности и специфичности педагогических позиций. Сформировался спектр от формально-нормативной позиции (ориентация на выполнение требований ФГОС) до ценностно-осмысленной, глубоко укорененной в этнокультурном контексте. Преобладающей является интегративно-патриотическая позиция, характеризующаяся:

- пониманием ДНВ как сквозной, интегрированной задачи ядра ДНВ;
- осознанием игровой деятельности как ключевого, но проблематизированного средства.

2. Выявлены ключевые противоречия и барьеры между:

- высокой самооценкой компетентности и недостаточной систематической работой по ее повышению.
- пониманием важности этнокультурного компонента и острым дефицитом методических, кадровых и материальных ресурсов для его реализации.
- признанием приоритета игры и сохранением в практике элементов «школьной» модели, ограничивающих игровую инициативу детей.

Для совершенствования системы ДНВ в ДОО Чукотского АО определены приоритетные направления:

- методическое обеспечение через разработку и внедрение регионального УМК (учебно-методического комплекса), включающего парциальную программу, дидактические материалы, конспекты занятий и сценарии с использованием образов чукотского фольклора (Умка, Кутх, Тымнекына), данная работа должна вестись в логике педагогического проектирования, описанной И.А. Колесниковой [13];
- повышение квалификации путем смещения акцента с теоретического информирования на практико-ориентированное обучение: мастер-классы по традиционным играм и ремеслам, методики интеграции этнокультурного содержания в разные виды детской деятельности [9, 14], тренинги по проектированию развивающей среды;

– развитие предметно-пространственной среды, создание в ДОО многофункциональных трансформируемых пространств (мини-музеев, этнографических уголков), оснащенных как современным полифункциональным оборудованием, так и аутентичными предметами быта, что отвечает принципам ФГОС ДО [11];

– активизация взаимодействия с социумом через привлечение носителей культуры (старейшин, мастеров), родителей, учреждений культуры к совместным проектам и праздникам, что соответствует идеям Л.И. Новиковой о воспитательном потенциале среды [5];

– стимулирование профессионального обмена, создание региональной платформы для трансляции успешных педагогических практик в сфере ДНВ с этнокультурным компонентом.

Таким образом, исследование подтверждает, что педагогические коллективы ДОО Чукотки обладают мощным мотивационным и смысловым потенциалом для реализации ДНВ, основанном на уникальном этнокультурном материале. Однако для перевода этого потенциала в эффективную ежедневную практику необходима целенаправленная, системная поддержка на региональном уровне, направленная на преодоление выявленных ресурсных и методических дефицитов [7, 13].

Для того чтобы проектирование работы по формированию данной компетентности было наиболее эффективным, следует создать условия, способствующие вовлечению педагогов в творческую деятельность при решении поставленных задач, создать среду, позволяющую сделать обмен опытом и идеями между педагогами максимально свободным и практико-ориентированным.

Литература

1. Данилюк, А.А. Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников. Методические рекомендации: в 2 ч. / А.А. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – Москва: Просвещение, 2011. – 142 с.
2. Кондаков, А.М. Духовно-нравственное воспитание в структуре Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / А.М. Кондаков // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 9–22.
3. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – 16-е изд., стер. – Москва: Академия, 2020. – 416 с.
4. Никандров, Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н.Д. Никандров. – Москва: Гелиос АРВ, 2000. – 229 с.
5. Новикова, Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Л.И. Новикова; под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. – Москва: Перо, 2010. – 334 с.
6. Шевченко, Л.Л. Православная культура: Методическое пособие для учителя. 1 год обучения. / Л.Л. Шевченко. – 5-е изд. – Москва: Центр поддержки культурно-исторических традиций Отечества, 2014. – 192 с.
7. Афанасьева, С.Ю. Регионализация содержания дошкольного образования: этнокультурный аспект / С.Ю. Афанасьева, Н.И. Бочарова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – № 6 (93). – С. 178–187.
8. Роббек, В.А. Языки и культура народов Севера: проблемы и перспективы развития / В.А. Роббек // Социологические исследования. – 2018. – № 11 (415). – С. 77–84.
9. Коробкова, Е.Н. Этнопедагогика народов Крайнего Севера: воспитание традициями / Е.Н. Коробкова // Северо-Восточный гуманитарный вестник. – 2020. – № 4 (33). – С. 62–69.
10. Степанова, А.В. Формирование этнокультурной идентичности у детей старшего дошкольного возраста в условиях поликультурной среды / А.В. Степанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71–3. – С. 285–288.
11. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 (в ред. Приказов Минпросвещения России от 21.01.2019 № 31, от 08.11.2022 № 991). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/ (дата обращения: 20.03.2025).
12. Горбунова, А.С. Анкетирование как метод педагогического исследования: особенности разработки и проведения / А.С. Горбунова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 3 (94). – С. 45–48.
13. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. – Москва: Академия, 2007. – 284 с.
14. Петрова, В.И. Этнокультурное образование в ДОО: принципы, методы, технологии / В.И. Петрова, Т.В. Потырина // Детский сад: теория и практика. – 2023. – № 5. – С. 34–45.
15. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: Утверждена Приказом Минпросвещения России от 25 ноя-

бря 2022 г. № 1028. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://topuo.ru/> (дата обращения: 20.03.2025).

PEDAGOGICAL POSITIONS OF EMPLOYEES OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN CHUKOTKA IN THE FIELD OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF CHILDREN

Baikova A.M.-Zh., Budaeva T.Ch., Baybabaeva G.Z.

Department of Education and Science of the Chukotka Autonomous Okrug; ChiroiPK for Quality Assessment and Certification of Education

The relevance of the study is due to the priority of spiritual and moral education (SME) in the educational policy of the Russian Federation and the need to implement it taking into account the ethnocultural specifics of regions, such as the Chukotka Autonomous Okrug. The effectiveness of SME in kindergartens directly depends on the professional positions of teaching staff, which have not been sufficiently studied in this context.

The purpose of the study is to identify and analyze the range of pedagogical positions of heads and teachers of preschool educational institutions in Chukotka on the issue of spiritual and moral education of preschoolers.

Materials and methods. In June 2025, a questionnaire survey was conducted among 222 teachers and managers from 14 educational institutions in the region. Quantitative and qualitative data analysis methods were used.

Results. It has been established that the dominant position is an integrative-patriotic one, characterized by an understanding of the DNV as a cross-cutting task and a high assessment of the potential of the traditional culture of the peoples of Chukotka. Contradictions have been identified between the awareness of the importance of play and the ethnocultural component, on the one hand, and the lack of methodological resources and the insufficient practical readiness of teachers, on the other. A range of key images of the Chukchi culture (Voron Kutkh, Umbka the Bear, and Grandmother Tymnekvyina) has been identified as relevant for building the content of the DNV.

Conclusion. The study concludes that there is a need for systematic regional support, including the development of educational and methodological complexes, practice-oriented professional development for teachers, and the creation of a developing environment that is rich in authentic ethnocultural material. The results of the study can be used in the design of educational policies in the Arctic regions of the Russian Federation.

Keywords: spiritual and moral education, preschool education, pedagogical position, ethnocultural component, Chukotka Autonomous Okrug, traditional culture of the Northern peoples, preschool pedagogy, regional component of the Federal State Educational Standard for Preschool Education.

References

1. Danilyuk, A. Ya. Spiritual and moral development and upbringing of young schoolchildren. Methodological recommendations: at 2 o'clock / A. Ya. Danilyuk, A.M. Kondakov, V.A. Tishkov. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2011. 142 p.
2. Kondakov, A.M. Spiritual and moral education in the structure of Federal state educational standards of general education / A.M. Kondakov // Pedagogy. – 2008. – No. 9. – Pp. 9–22.
3. Kozlova, S.A. Preschool pedagogy: textbook for students. institutions of sred. Prof. education / S.A. Kozlova, T.A. Kulikova. – 16th ed., ster. – Moscow: Akademiya, 2020. – 416 p.
4. Nikandrov, N.D. Russia: socialization and education at the turn of the millennium / N.D. Nikandrov. – Moscow: Helios ARV, 2000. – 229 p.
5. Novikova, L.I. Pedagogy of Education: Selected Pedagogical Works / L.I. Novikova; edited by N.L. Selivanova, A.V. Mudrik. – Moscow: Pero, 2010. – 334 p.
6. Shevchenko, L.L. Orthodox Culture: A Teacher's Guide. 1st Year of Study. / L.L. Shevchenko. – 5th ed. – Moscow: Center for Support of Cultural and Historical Traditions of the Fatherland, 2014. – 192 p.
7. Afanasyeva, S. Yu. Regionalization of the Content of Preschool Education: An Ethnocultural Aspect / S. Yu. Afanasyeva, N.I. Bocharova // Bulletin of Cherepovets State University. – 2019. – No. 6 (93). – Pp. 178–187.
8. Robbek, V.A. Languages and Culture of the Peoples of the North: Problems and Prospects of Development / V.A. Robbek // Sociological Research. – 2018. – No. 11 (415). – Pp. 77–84.
9. Korobkova, E.N. Ethnopedagogy of the Peoples of the Far North: Education by Tradition / E.N. Korobkova // Severo-Vostochny humanitarny vestnik. – 2020. – No. 4 (33). – Pp. 62–69.
10. Stepanova, A.V. Formation of ethnocultural identity in children of senior preschool age in the conditions of a multicultural environment / A.V. Stepanova // Problems of modern pedagogical education. – 2021. – No. 71–3. – Pp. 285–288.
11. On approval of the Federal State educational standard of preschool education: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated October 17, 2013 No. 1155 (as amended Orders of the Ministry of Education of Russia dated 21.01.2019 No. 31, dated 08.11.2022 No. 991). – [Electronic resource]. – Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/ (date of access: 20.03.2025).
12. Gorbunova, A.S. Questionnaire as a method of pedagogical research: features of development and implementation / A.S. Gorbunova // World of Science, Culture, Education. – 2022. – № 3 (94). – Pp. 45–48.
13. Kolesnikova, I.A. Pedagogical design: textbook. a manual for higher education. studies. institutions / I.A. Kolesnikova, M.P. Gorchakova-Sibirskaya; edited by I.A. Kolesnikova. Moscow: Akademiya Publ., 2007. 284 p.
14. Petrova, V.I. Ethnocultural Education in Preschool Educational Organizations: Principles, Methods, and Technologies / V.I. Petrova, T.V. Potyrina // Kindergarten: Theory and Practice. – 2023. – No. 5. – Pp. 34–45.
15. Federal Educational Program for Preschool Education: Approved by Order of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 1028 dated November 25, 2022. – [Electronic resource]. – Access mode: <https://topuo.ru/> (accessed on March 20, 2025).

Психологические особенности саморегуляции познавательной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития

Золоева Елена Владимировна,

канд. психол. наук, доцент кафедры, специального и инклюзивного образования, Филиал Ставропольского государственного педагогического института
E-mail: zoloevaev@yandex.ru

Статья посвящена теме психологические особенности саморегуляции познавательной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития. Особое внимание уделяется анализу теоретических и экспериментальных подходов к изучению саморегуляции показывает, что осознанная саморегуляция деятельности является наиболее общей и сущностной функцией психики человека, которая реализует ее единство во всей совокупности отдельных уровней, сторон, возможностей, функций, процессов, способностей и т.п. Успешность осуществляемой человеком деятельности тесно связана с уровнем сформированности у него умений саморегуляции. Недостаточность осознанной саморегуляции познавательной деятельности и поведения обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития проявляется на всех этапах процесса обучения, в особенности это заметно при проведении систематических занятий. Характерными здесь являются выраженная недостаточная целенаправленность деятельности, заметное снижение ее продуктивности, отсутствие устойчивого стремления улучшить свои результаты, осмыслить работу в целом, понять причины ошибок.

Саморегуляция такой вид осознанной регуляции деятельности, при котором она имеет четкие временные границы осуществления, обусловлена конкретным поведенческим актом и включается в него, заканчиваясь более или менее четким осознанием достигнутого результата деятельности. Научное обоснование и выявление факторов и условий, способствующих целенаправленному развитию осознанной саморегуляции у младших школьников с задержкой психического развития – необходимое условие разработки и совершенствования системы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: саморегуляция, познавательная деятельность, задержка психического развития, дети младшего школьного возраста, функционирования системы саморегуляции.

Введение

Формирование качеств саморегуляции познавательной деятельности у детей младшего школьного возраста, одна из ключевых задач, которую решает современная образовательная система.

Формирование у младших школьников умений самостоятельно управлять своей познавательной деятельностью относится к числу важнейших задач, стоящих перед современной системой образования.

В психолого-педагогической литературе тема саморегуляции рассматривается как одна из базовых и достаточно сложных, что подтверждается отсутствием единого подхода к её трактовке.

Анализ понятийного аппарата позволяет утверждать, что термин «саморегуляция» имеет корни в теории автоматического управления и отражает процесс поддержания определённых параметров функционирующей системы в пределах заданной нормы. Словообразовательная структура понятия включает элементы «регуляция» (лат. *regulare* – приводить в порядок) и «само», что указывает на внутренний источник управленческого воздействия.

В «Новейшем психологическом словаре» В.Б. Шапарь отмечает, что саморегуляция – это целенаправленное функционирование живых систем разных уровней сложности, а психическая саморегуляция представляет собой особый уровень управления, отражающий специфику психических механизмов восприятия, моделирования и осмысления действительности. Она осуществляется во взаимосвязи энергетических, динамических и смысловых компонентов психики [12, с. 557].

Г.М. и А.Ю. Коджаспировы определяют саморегуляцию как совокупность осознанных действий, направленных на поддержание оптимального психического состояния и управление собственной внутренней сферой. Для её достижения могут использоваться различные методы – от самовнушения и самоприказа до аутогенной тренировки [5, с. 301].

В настоящем исследовании под саморегуляцией понимается такой тип осознанного управления деятельностью, при котором действия имеют чёткие временные рамки, обусловлены конкретным поведенческим актом и завершаются осмыслением достигнутого результата.

Проблема саморегуляции приобретает особую значимость в младшем школьном возрасте. Если ребёнок не овладевает базовыми навыками самоуправления, ему будет затруднительно в дальнейшем определять собственные цели, развиваться и реализовывать свой потенциал. Таким образом, способность к саморегуляции становится фундаментом формирования личности.

А.Б. Кузьмина и Ж.В. Чемеричко [6] рассматривают саморегуляцию не только как значимый компонент общей учебной способности, но и как фактор, обеспечивающий её формирование. В их работах подчеркиваются отличительные особенности проявления саморегуляторных процессов у детей с задержкой психического развития (ЗПР) по сравнению с нормально развивающимися сверстниками.

Мы разделяем позицию исследователей, согласно которой успешность любой деятельности напрямую зависит от того, насколько сформированы навыки и умения саморегуляции. Одним из центральных условий гармоничного психического и социального развития ребенка является своевременное становление у него осознанных способов управления собственной деятельностью, прежде всего – познавательной.

В исследованиях Н.В. Бабкиной [1], Л.Н. Блиновой [2], С.А. Колесник [6], А.Б. Кузьминой и Ж.В. Чемеричко [7], посвящённых изучению познавательной активности детей с ЗПР, саморегуляция рассматривается как в связи с другими психическими функциями, так и в отдельном аспекте – как компонент самоконтроля.

Авторы отмечают ряд характерных особенностей младших школьников с ЗПР: проявления инфантильности, доминирование игровых интересов над учебными, недостаточную сформированность целеполагания, повышенную внушаемость, стремление уходить от ответственности, неадекватную самооценку, трудности в соблюдении норм

поведения, соответствующих требованиям ситуации (У.К. Мартиросян, Т.А. Райлян, Э.В. Шелиспанская, В.В. Платонова).

Несмотря на многочисленные исследования, проблема развития саморегуляции познавательной деятельности у учащихся с ЗПР младшего школьного возраста остаётся недостаточно изученной.

Литературный обзор

Вопросы изучения детей с различными типами задержанного развития, которые находятся в пределах нормативного диапазона, подробно рассматривались в работах Н.И. Озерецкого, Е.М. Захарьяна, М.А. Голозко, С.И. Федорова, Г.Е. Сухаревой, Т.А. Власовой, И.А. Юрковой, М.С. Певзнер, С.Г. Шевченко, Т.В. Егоровой, К.С. Лебединской, З.И. Калмыковой, В.В. Ковалева и др.

Анализ литературы показывает, что именно компоненты, связанные с саморегуляцией, оказываются наиболее уязвимыми у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Нарушение этих функций приводит к серьёзным трудностям в достижении целей, рациональном распределении времени, адекватной самооценке собственных возможностей и в способности принимать самостоятельные решения [1; 3; 4; 8].

При обращении к наиболее распространённым характеристикам познавательной деятельности детей с ЗПР выявляется следующее: у них преобладает неустойчивая, зачастую внешняя мотивация, недостаточный уровень самоорганизации и целенаправленности, высокая истощаемость, импульсивность. Недоразвитость саморегуляторных процессов прямо связана с личностными особенностями этих школьников – низкими познавательными интересами, сниженной мотивацией и слабой притязательностью на успех [6; 8; 11].

Перечисленные особенности существенно затрудняют формирование у детей с ЗПР необходимого уровня познавательных, метапредметных и личностных результатов.

Н.В. Бабкина [1] и У.К. Мартиросян [8] подчеркивают, что сформированная самостоятельность и развитая саморегуляция у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) способствуют компенсированию недостатка знаний и умений, а также освоению навыков самостоятельного решения познавательных задач.

В.И. Лубовский обращал внимание на то, что значительное отставание в развитии внутренней речи у детей с ЗПР существенно влияет на формирование у них произвольной регуляции психической деятельности и способности прогнозировать её результаты [11].

Практические наблюдения показывают, что у младших школьников с ЗПР доминируют игровые мотивы, однако стандартизированные формулировки учебных заданий требуют от них серьёзных волевых усилий для качественного восприятия и удержания информации в оперативной памяти. Им бывает сложно концентрироваться на заданиях и достаточно долго соблюдать правила, содержащие несколько условий.

Если в коррекционно-реабилитационной работе с детьми с ЗПР недостаточно внимания уделяется развитию навыков саморегуляции, то эти навыки зачастую остаются несформированными к окончанию школы, что впоследствии создаёт значительные сложности при социализации таких обучающихся [13].

В исследовании, проведённом с участием семи младших школьников с ЗПР, которое проходило в Федеральном государственном бюджетном учреждении «Северо-Кавказский федеральный научно-клинический центр Федерального медико-биологического агентства» (ФГБУ СКФНКЦ ФМБА России) в городе Ессентуки в течение 24 дней, участвовали дети, имеющие заключение психолого-медико-педагогической комиссии о задержке психического развития.

Работа по формированию осознанной саморегуляции познавательной деятельности у этих детей велась по нескольким направлениям, включающим развитие комплекса умений:

- постановка и удержание цели деятельности;
- планирование действий;
- определение и сохранение способа выполнения задачи;
- применение самоконтроля на всех этапах;
- словесное описание хода и результатов деятельности;
- оценка процесса и итогов работы.

Особое внимание уделялось пробуждению у детей осознания собственных действий, пониманию причин успехов и неудач, а также формированию веры в собственные силы.

В процессе работы над развитием саморегуляции познавательной деятельности младших школьников с ЗПР применялся комплексный подход, включающий специальные мероприятия, игровые тренинги и развивающие занятия, предложенные Н.В. Бабиной [1], В.И. Моросановой и Е.А. Ароновой [9]. В частности, использовались:

- обсуждение отрывков рассказов, таких как «Дрессировщик в цирке» и «Первый виртуальный полет на Золотую звезду»;
- игровые упражнения: «Запрещенное движение», «Космическая лаборатория», «Кулак-ладонь-ребро», а также игры «Шум», «Зеваки», «Король»;
- упражнения «Порхание бабочки», «Правила группы»;
- графическое задание «Спящий дракон».

Применение данных методов способствовало повышению уровня сформированности навыков саморегуляции у младших школьников с задержкой психического развития.

Выводы

Коррекционная работа, направленная на образование умений саморегуляции, привела к положительным итогам в поведении младших школьников, имеющих проблемы задержки психического развития. Наряду с этим у детей увеличился уровень познавательной саморегуляции, при котором учащиеся реже обращались за помощью к педагогу-психологу, больше следили за правильной последовательностью выполнения заданий, дольше удерживали заданные инструкции, показывали достаточно высокий уровень произвольности поведения и самоконтроля

Литература

1. Бабкина Н.В. Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития. Учебное пос.: Издательство «Владос», 2021. 143 с.
2. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с ЗПР / Л.Н. Блинова. М. 2006. 342 с.
3. Долгова В.И. Управление процессом саморегуляции у младших школьников / В.И. Долгова // Психологические науки. 2019. № 1. С. 203–205.
4. Дорожкина, И.Г. Эмпирическое исследование саморегуляции в учебной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2024. № 03 (92). Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/empiricheskoe-issledovanie-samoregulyatsii-v-uchebnoj-deyatelnosti-u-mladshikh-shkolnikov-s-zaderzhkoj-psikhicheskogo-razvitiya.html>
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике: – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ». 2019. 448 с.
6. Колесник С.А. Развитие саморегуляции познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития // Материалы V Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013005672?ysclid=mfmdpogcpn205579999>
7. Кузьмина А.Б. Психологические особенности формирования навыков саморегуляции младших школьников с ограниченными возможностями здоровья / А.Б. Кузьмина, Ж.В. Чемеричко // Актуальные вопросы современной науки и образования: сборник статей VII Международной научно-практической конференции: в 2 ч., Пенза. 2021. С. 198–202.
8. Мартиросян У.К. Особенности познавательной саморегуляции у младших школьников с задержкой психического развития: сборник трудов конференции. // Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. (Тула, 16–17 нояб. 2023 г.) / редкол.: Н.А. Степанова [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда». 2023. С. 120–123. ISBN 978-5-907688-86-5.
9. Моросанова В.И., Аронова Е.А. Саморегуляция и самосознание субъекта // Психологический журнал. 2015. Т. 2. № 1. С. 14–22.
10. Райлян Т.А. Особенности работы с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития /Т.А. Райлян. Текст: непосредственный // Молодой ученый. 2021. № 50 (392). С. 133–135. URL: <https://moluch.ru/archive/392/86423/>.
11. Специальная психология: учебник для вузов / ответственный редактор В.И. Лубовский. 7-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2025. 598 с.
12. Шапарь В. Б.. Новейший психологический словарь / [В.Б. Шапарь, В.Е. Россиха, О.В. Шапарь]. Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. С. 557.
13. Шелиспанская Э.В., Платонова В.В. Особенности формирования навыков саморегуляции познавательной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития //Образование и воспитание дошкольников, школьников,. молодежи: теория и практика 2024. № 3. С. 138–145.

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF SELF-REGULATION OF COGNITIVE ACTIVITY IN YOUTH SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT DELAY

Zoloeva E.V.

Branch of Stavropol State Pedagogical Institute,

The article is devoted to the psychological features of self-regulation of cognitive activity in primary school students with mental retardation. Special attention is paid to the analysis of theoretical and experimental approaches to the study of self-regulation, which shows that conscious self-regulation of activity is the most general and essential function of the human psyche, which realizes its unity in the entire set of individual levels, aspects, capabilities, functions, processes, abilities, etc. The success of a person's activity is closely related to the level of development of their self-regulation skills. Insufficient awareness of self-regulation of cognitive activity and behavior in younger schoolchildren with mental retardation is evident at all stages of the learning process, especially during systematic classes. The characteristics of this phenomenon are a pronounced lack of purposefulness in activity, a noticeable decrease in its productivity, and a lack of a sustained desire to improve one's results, to reflect on the work as a whole, and to understand the causes of errors.

Self-regulation is a type of conscious regulation of activity that has clear time limits, is conditioned by a specific behavioral act, and is included in it, resulting in a more or less clear understanding of the achieved outcome.

Scientific substantiation and identification of factors and conditions that contribute to the purposeful development of conscious self-regulation in primary school students with mental retardation is a necessary condition for the development and improvement of the system of correctional and developmental education and upbringing of children with special educational needs.

Keywords: self-regulation, cognitive activity, mental development delay, primary school children, functioning of the self-regulation system.

References

1. Babkina N.V. Self-regulation in cognitive activity in children with mental retardation. Educational settlement: Vados Publishing House, 2021. 143 p.
2. Blinova L.N. Diagnosis and correction in the education of children with ASD / L.N. Blinova, M. 2006. 342 p.

3. Dolgova V.I. Management of the process of self-regulation in younger schoolchildren / V.I. Dolgova // Psychological sciences. 2019. No. 1. Pp. 203–205.

4. Dorozhkina I.G. An empirical study of self-regulation in educational activities in younger schoolchildren with mental retardation // The world of pedagogy and psychology: an international scientific and practical journal. 2024. № 03 (92). Access mode: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/empiricheskoe-issledovanie-samoregulyatsii-v-uchebnoj-deyatelnosti-u-mladshikh-shkolnikov-s-zaderzhoj-psikhicheskogo-razvitiya.html>

5. Kojaspirova G.M., Kojaspirov A. Yu. Dictionary of pedagogy: Moscow: ICC "March"; Rostov n/A: Publishing Center "March". 2019. 448 p.

6. Kolesnikova S.A. Development of self-regulation of cognitive activity of younger schoolchildren with mental retardation // Proceedings of the V International Student Scientific Conference " Student Scientific Forum " URL: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013005672?ysclid=mfmdpogcpn205579999>

7. Kuzmina A.B. Psychological features of the formation of self-regulation skills of younger schoolchildren with disabilities / A.M. gorky A.B. Kuzmina, J.V. Chemerichko // Actual issues of modern science and education: collection of articles of the VII International Scientific and Practical Conference: at 2 p.m., Penza. 2021. Pp. 198–202.

8. Martirosyan U.K., Features of cognitive self-regulation in younger schoolchildren with mental retardation: proceedings of the conference. // Socio-cultural and psychological problems of the modern family: current issues of support and support: proceedings of the IX International Scientific- practical conference. (Tula, November 16–17, 2023) / editor: N.A. Stepanova [et al.]- Cheboksary: Publishing house "Wednesday". 2023. Pp. 120–123. ISBN 978-5-907688-86-5.

9. Morosanova V.I., Aronova E.A. Self-regulation and self-awareness of the subject // Psychological journal. 2015. T. 2. No. 1. Pp. 14–22.

10. Railyan T.A. Features of working with children of primary school age with mental retardation / T.A. Railyan. Text: direct // Young scientist. 2021. No. 50 (392). Pp. 133–135. URL: <https://moluch.ru/archive/392/86423>

11. Special psychology: a textbook for universities / executive editor V.I. Lubovsky. 7th ed., revised and add. Moscow: Yurait Publishing House, 2025. 598 p.

12. Shapar V.B. The newest psychological dictionary / [V.B. Shapar, V.E. Rossokha, O.V. Shapar]. Rostov-on-Don: Phoenix, 2009. Pp. 557.

13. Shelispanskaya E.V., Platonova V.V. Features of formation of cognitive activity self-regulation skills in younger schoolchildren with mental retardation //Education and upbringing of preschoolers, schoolchildren, and youth: theory and practice 2024. No. 3. Pp. 138–145.

Специфика подготовки подростков с ограниченными возможностями здоровья к оказанию первой помощи

Покусаева Валентина Николаевна,

аспирант кафедры педагогического образования,
ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет
им. В.Н. Татищева»

E-mail: vale.pokusaeva@mail.ru

Статья посвящена комплексному анализу специфики подготовки подростков с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к оказанию первой помощи. Актуальность исследования обусловлена необходимостью адаптации универсальных обучающих программ с учетом психофизиологических и социальных особенностей данной неоднородной группы. Автор выделяет ключевые барьеры, связанные с сенсорными, двигательными, интеллектуальными нарушениями и расстройствами аутистического спектра, которые затрудняют освоение стандартных алгоритмов действий. В работе обосновывается необходимость перехода от единой методики к дифференцированному и индивидуально-ориентированному подходу. В качестве методологической основы предлагаются принципы практико-ориентированности, алгоритмизации, психологической безопасности и инклюзии. Особое внимание уделяется модификации практических манипуляций, адаптации коммуникативных стратегий и развитию эмоционально-волевой сферы обучающихся. Делается вывод, что грамотно адаптированное обучение не только формирует жизненно важные компетенции, но и выступает действенным инструментом социальной интеграции, способствуя преодолению выученной беспомощности, повышению самооценки и формированию активной гражданской позиции у подростков с ОВЗ.

Ключевые слова: первая помощь, подростки с ОВЗ, инклюзивное образование, адаптированные педагогические технологии, дифференциация обучения, социальная интеграция, алгоритмическое мышление.

Цель исследования – установить особенности специфики подготовки подростков с ограниченными возможностями здоровья к оказанию первой помощи. Проблема исследования состоит в том, что подготовка населения к оказанию первой помощи является важнейшей составляющей культуры безопасности жизнедеятельности общества. Внедрение соответствующих образовательных программ в школьную практику признается одним из наиболее эффективных способов формирования этих жизненно необходимых компетенций. Однако существующие стандартные методики, как правило, ориентированы на условно нормотипичных обучающихся, не учитывая широкий спектр особенностей подростков с ограниченными возможностями здоровья. Подростки с ОВЗ представляют собой крайне неоднородную группу, включающую лиц с сенсорными, двигательными, интеллектуальными, речевыми нарушениями, расстройствами аутистического спектра (РАС) и множественными комбинированными дефектами. Их подготовка к оказанию первой помощи сопряжена с комплексом методологических и практических трудностей, требующих междисциплинарного анализа на стыке медицины, специальной педагогики, коррекционной психологии и эргономики[1, 2].

Как отмечают в своем исследовании Бутко Г.А., Кательсон Т.А., Олту С.П., эффективность обучения любой практической деятельности напрямую зависит от учета психофизиологических характеристик целевой аудитории. В подростковом возрасте, даже при типичном развитии, происходят сложные процессы нейробиологической перестройки, гормональные изменения, формирование идентичности, что сопровождается эмоциональной лабильностью и склонностью к рискованному поведению. У подростков с ОВЗ эти процессы накладываются на первичные нарушения, создавая уникальный комплекс особенностей[3].

Для подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата основным барьером становится моторный компонент оказания первой помощи. Выполнение таких манипуляций, как непрямой массаж сердца, искусственная вентиляция легких, стабилизация шейного отдела позвоночника или наложение повязки, требует адаптации техник с учетом ограниченной подвижности, мышечной слабости, атаксии или спастичности. Важнейшей задачей становится не имитация стандартных действий, а поиск альтернативных, но физиологически и методически верных способов достижения цели (например, использование подручных средств для фиксации, изменение позиции оказывающего помощь). При сенсорных нарушениях (слух, зрение) критически изменяется канал восприятия инструктажа и информации об окружающей обстановке. Для слабослышащих и глухих подростков необходимо визуальное структурирование информации: детализированные схемы, видеоматериалы с субтитрами, язык жестов. Для слабовидящих и незрячих – акцент на аудиоописании, тактильных моделях (макеты тела, манекены с рельефной маркировкой), кинестетическом обучении. Оценка состояния пострадавшего (признаки дыхания, сознания) должна быть переведена в доступные для них модальности (тактильная проверка дыхания, восприятие вибрации грудной клетки)[5].

Наибольшую методологическую сложность представляет подготовка подростков с интеллектуальными нарушениями и РАС. У них могут быть выражены трудности абстрактного мышления, понимания причинно-следственных связей, быстрой обработки информации в стрессовой ситуации, а также коммуникативные и социальные проблемы. Стандартные вербальные инструкции часто оказываются неэффективными. Требуется предельная конкретизация, разбивка сложных действий на элементарные, повторяемые шаги, доведение их до автоматизма через многократное отработку по жесткому алгоритму. Для лиц с РАС важно предварительное ознакомление с процедурой в структурной форме (социальные истории, визуальные расписания), минимизация сенсорных перегрузок во время занятий и четкое обозначение границ допустимых физических контактов. К общим социально-психологическим особенностям подростков с ОВЗ относится повышенный уровень тревожности, заниженная самооценка, неуверенность в своих силах, страх совершить ошибку. Ситуация экстренной помощи сама по себе является стрессогенной, а для подростка с инвалидностью она может усугубляться переживаниями собственной некомпетентности и зависимости. Поэтому мотивационный и эмоционально-волевой компоненты подготовки выходят на первый план[6].

Как подчеркивает Шубочкина Е.И., специфика подготовки подростков с ОВЗ к оказанию первой помощи заключается в обязательном учёте особенностей восприятия, усвоения и применения знаний, умений и навыков у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. В отличие от сверстников без таких нарушений, для данной категории подростков характерны замедленные процессы познавательной деятельности, сниженная концентрация внимания, трудности в запоминании и воспроизведении информации, а также ограниченная способность к абстрактному мышлению. Эти особенности требуют адаптации содержания и методологии обучения, формируя индивидуальный подход и ориентируясь на максимально эффективное развитие практических умений. Обучение оказывается эффективным при комплексном включении трёх ключевых компонентов: теоретического преподавания, практических занятий и психологической мотивационной подготовки. Теоретическая база должна не только передавать основные принципы и правила оказания первой помощи, но и способствовать формированию осознания значимости приобретённых знаний. Это важно для повышения внутренней мотивации и готовности применять их в реальных жизненных ситуациях[7].

Практическая часть образовательного процесса организуется с учётом возраста и уровня стартовой подготовки подростков, что позволяет гибко адаптировать сложность и объём упражнений. Основные тренинги направлены на отработку базовых алгоритмов действий, включая приёмы оказания помощи при кровотечениях, ожогах, остановке дыхания и сердечной деятельности, переносе пострадавших и вызове экстренных служб. Практические занятия усиливают усвоение информации через сенсомоторное вовлечение и многократное повторение, что способствует автоматизации навыков и снижает эмоциональное напряжение при форс-мажорных обстоятельствах. Психологический и мотивационный компоненты занимают центральное место в процессе обучения, так как без внутреннего желания и уверенности в своих силах достижение положительного результата невозможно. В этом контексте применяются техники поэтапного повышения самооценки, позитивного подкрепления, а также создание учебной среды, поддерживающей чувство безопасности и взаимопомощи. Коррекционная работа направлена на формирование у обучающихся устойчивого интереса к теме и снижение душевных барьеров, препятствующих активному участию в процессе[8].

Исходя из описанных особенностей, подготовка подростков с ОВЗ должна строиться на ряде фундаментальных принципов.

Принцип дифференциации и индивидуального подхода предполагает, что содержание, методы и ожидаемые результаты обучения должны варьироваться в зависимости от нозологии, степени выраженности нарушений и индивидуальных возможностей подростка. Не может быть единой программой для всех категорий ОВЗ. Для одних конечной целью станет самостоятельное выполнение полного комплекса мероприятий, для других – осознанный вызов специализированных служб и выполнение отдельных, посильных действий (разговор с диспетчером, наложение простой повязки, психологическая поддержка), для третьих – доведение до автоматизма навыка обращения за помощью к окружающим. Принцип практико-ориентированности и наглядности является ключевым. Теоретические лекции должны быть минимизированы в пользу отработки навыков на специализированных тренажерах, адаптированных под различные нарушения. Использование имитационных материалов, ролевых игр, моделирования конкретных, жизненно правдоподобных сценариев позволяет сформировать устойчивые нейромоторные связи. Наглядные пособия (плакаты, пиктограммы, короткие видеоролики) должны быть адаптированы по восприятию[10].

Акатов, Л.И. пишет, что принцип алгоритмизации и структурирования информации особенно важен для подростков с когнитивными трудностями. Процесс оказания помощи разбивается на простые, логически связанные шаги, которые оформляются в виде четкого, неизменного алгоритма (например, «Остановись – Подумай – Осмотри – Позвони 112 – Окажи помощь»). Каждый шаг детализируется. Алгоритм закрепляется через многократное повторение в одной и той же последовательности. Принцип психологической безопасности и позитивной мотивации. Создание поддерживающей атмосферы, где ошибка рассматривается как часть процесса обучения, а любой, даже минимальный успех – подкрепляется, критически важно. Необходимо постепенное, дозированное введение стрессовых элементов (шум, ограничение времени) для повышения устойчивости. Акцент следует делать не на страхе и обязанности, а на ценности человеческой жизни, чувстве собственной значимости и возможности быть полезным, что напрямую коррелирует с задачами личностного развития подростка с ОВЗ. Принцип инклюзии, где это целесообразно, предполагает совместное обучение подростков с ОВЗ и их нормотипичных сверстни-

ков. Это способствует разрушению стереотипов, формированию командного взаимодействия, где каждый вносит вклад в соответствии со своими возможностями (например, подросток на коляске контролирует алгоритм действий и общается с диспетчером, а его мобильный сверстник выполняет физически сложные манипуляции). Однако инклюзия должна быть тщательно подготовлена и не в ущерб качеству освоения навыков каждым участником[11].

Конкретные адаптации затрагивают все элементы программы:

1. Целеполагание: Пересмотр конечных и промежуточных целей с акцентом на освоение доступных, но эффективных действий.

2. Коммуникация: Обучение четкому, лаконичному формулированию обращения в экстренную службу, отработка фраз для привлечения внимания окружающих. Для невербальных подростков – использование карточек-коммуникаторов с ключевыми сообщениями («Вызовите скорую», «Остановите кровь»).

3. Отработка манипуляций: Модификация техник (например, сердечно-легочная реанимация одной рукой или с помощью колена при мышечной слабости; проведение иммобилизации с использованием собственного тела или подручных средств). Разработка и применение вспомогательных устройств, облегчающих захваты, нажатия.

4. Оценка ситуации: Замена визуальной оценки на тактильно-слуховую (при нарушении зрения); обучение анализу обстановки через наводящие вопросы от педагога для лиц с трудностями целеполагания.

5. Контроль знаний и навыков: Отказ от стандартных тестов в пользу практического демонстрационного действий по алгоритму, решения ситуационных задач в смоделированной среде.

Организация практических занятий по оказанию первой помощи предусматривает адаптацию оборудования, техники выполнения приемов и средств контроля. Так, иногда актуально использование вспомогательных устройств для имитации сердечно-легочной реанимации, автоматизированных инструкций, а также применение методов наглядного моделирования. Важным компонентом является систематическое повторение и закрепление навыков, что способствует формированию автоматизма и снижению уровня стресса в критических ситуациях. Социальная значимость обучения подростков с ОВЗ первой помощи заключается не только в возможности спасения жизни и здоровья окружающих, но и в развитии навыков самопомощи и взаимопомощи, формировании социально приемлемого поведения и ответственности за собственное здоровье. Положительное влияние оказывает также интеграция данной подготовки в общую программу реабилитации, что способствует улучшению адаптивных возможностей и повышению качества жизни данной категории обучающихся[12].

Таким образом, подготовка подростков с ОВЗ к оказанию первой помощи является не узкоспециальной задачей, а комплексной социально-педагогической проблемой, решение которой требует консолидации усилий специалистов в области медицины катастроф, коррекционной педагогики, психологии и реабилитологии. Специфика такой подготовки определяется необходимостью глубокой и научно обоснованной адаптации содержания, методов и форм обучения с учетом полиморфности нарушений в группе ОВЗ. Преодоление существующих барьеров лежит в плоскости разработки и внедрения дифференцированных модульных программ, создания адаптированного учебно-методического комплекса (включая специализированные тренажеры и наглядные пособия), а также подготовки инструкторов, владеющих основами специальной педагогики и психологии. Важнейшим итогом успешного обучения становится не только и не столько приобретение конкретных мануальных навыков, сколько развитие у подростка с ОВЗ уверенности в себе, формирование активной жизненной позиции, осознание себя как субъекта, способного в критической ситуации не быть обузой, а действовать по плану и помочь другому.

Литература

1. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 04.05.2012 № 477н «Об утверждении перечня состояний, при которых оказывается первая помощь, и перечня мероприятий по оказанию первой помощи». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru>.
2. Федеральный закон от 21.11.2011 № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru>.
3. Бутко Г.А., Кательсон Т.А., Олту С.П. Развитие системы ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях образования и здравоохранения // Вестник Мининского университета. 2019. № 4 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-dostupnoy-ranney-kompleksnoy-pomoschi-detyam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-uchrezhdeniyah-obrazovaniya-i> (дата обращения: 08.12.2025).

4. 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>.

5. Евтушенко И.В., Левченко И.Ю. К разработке компетенций специалистов в сфере ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и детям группы риска // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 2.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24279> (дата обращения: 08.12.2025).

6. Левченко И. Ю., Евтушенко И.В. Многоуровневая модель диагностики в системе ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6;

7. Шубочкина Е.И. Медико-социальные аспекты адаптации и профориентации детей и подростков с детским церебральным параличом в образовательных организациях (обзор литературы). Здоровье населения и среда обитания – ЗНISO. 2023;31(12):63–72.

8. Кулагин, А.С. Ситуационный подход в освоении обучающимися общеобразовательной школы приемов оказания первой помощи / А.С. Кулагин, Г.В. Сухов. – Текст: непосредственный // Педагогика высшей школы. – 2016. – № 3.1 (6.1). – С. 121–123.

9. Белявская Яна Николаевна Особенности профессиональной ориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 80–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnoy-orientatsii-obuchayuschihsya-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-inklyuzivnom-obrazovanii> (дата обращения: 08.12.2025).

10. Казанцева Анна Владимировна, Ануфриева Елена Владимировна, Титова Диана Ильинична, Герцен Яна Викторовна Анализ организации оказания первичной медико-санитарной помощи в колледжах Свердловской области // ЗНISO. 2023. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-organizatsii-okazaniya-pervichnoy-mediko-sanitar-noy-pomoschi-v-kolledzhah-sverdlovskoy-oblasti> (дата обращения: 08.12.2025).

11. Акатов, Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы / Л.И. Акатов. – М.: ВЛАДОС, 2018. – 368 с.

12. Бубнов, В.Г. Первая помощь в учебных заведениях: алгоритмы, техники, методика обучения / В.Г. Бубнов, Н.В. Бубнова. – М.: АСТ, 2020. – 254 с.

THE SPECIFICS OF PREPARING ADOLESCENTS WITH DISABILITIES FOR FIRST AID

Pokusaeva V.N.

Postgra V.N. Tatishchev Astrakhan State University

The article is devoted to a comprehensive analysis of the specifics of preparing adolescents with disabilities for first aid. The relevance of the study is due to the need to adapt universal training programs, taking into account the psychophysiological and social characteristics

of this heterogeneous group. The author identifies key barriers related to sensory, motor, intellectual, and autism spectrum disorders that make it difficult to master standard algorithms of action. The paper substantiates the need to move from a single methodology to a differentiated and individually oriented approach. The principles of practice-orientation, algorithmization, psychological safety and inclusion are proposed as a methodological basis. Special attention is paid to the modification of practical manipulations, the adaptation of communicative strategies and the development of the emotional and volitional sphere of students. It is concluded that competently adapted learning not only forms vital competencies, but also acts as an effective tool for social integration, helping to overcome learned helplessness, increase self-esteem and form an active civic position among adolescents with disabilities.

Keywords: first aid, adolescents with disabilities, inclusive education, adapted pedagogical technologies, learning differentiation, social integration, algorithmic thinking.

References

1. Order of the Ministry of Health and Social Development of the Russian Federation of May 4, 2012, No. 477n "On Approval of the List of Conditions for Which First Aid is Provided and the List of First Aid Measures." – [Electronic resource]. – Access mode: <https://base.garant.ru>.

2. Federal Law of November 21, 2011, No. 323-FZ "On the Fundamentals of Protecting Citizens' Health in the Russian Federation." – [Electronic resource]. – Access mode: <https://base.garant.ru>.

3. Butko G.A., Katelson T.A., Oltu S.P. Development of a System of Early Comprehensive Assistance to Children with Disabilities in Educational and Healthcare Institutions // Bulletin of Minin University. 2019. No. 4 (29). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-sistemy-ranney-kompleksnoy-pomoschi-detyam-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-uchrezhdeniyah-obrazovaniya-i> (Accessed: 08.12.2025).

4. Avseychikova 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>.

5. Evtushenko I.V., Levchenko I. Yu. Towards the development of competencies for specialists in the field of early assistance for children with disabilities and children at risk // Modern Problems of Science and Education. 2016. No. 2.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24279> (date of access: 08.12.2025).

6. Levchenko I. Yu., Evtushenko I.V. Multi-level diagnostic model in the system of early assistance to children with disabilities // Modern Problems of Science and Education. – 2015. – No. 6;

7. Shubochkina E.I. Medical and social aspects of adaptation and vocational guidance of children and adolescents with cerebral palsy in educational organizations (literature review). Population Health and Habitat – ZNISO. 2023;31(12):63–72.

8. Kulagin, A.S. Situational Approach to Mastering First Aid Techniques by Comprehensive School Students / A.S. Kulagin, G.V. Sukhov. – Text: direct // Pedagogy of Higher Education. – 2016. – No. 3.1 (6.1). – P. 121–123.

9. Belyavskaya, Yana Nikolaevna Features of professional orientation of students with disabilities in inclusive education // Problems of Modern Pedagogical Education. 2023. No. 80–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnoy-orientatsii-obuchayuschihsya-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-v-inklyuzivnom-obrazovanii> (date of access: 08.12.2025).

10. Kazantseva Anna Vladimirovna, Anufrieva Elena Vladimirovna, Titova Diana Il'yinichna, Gertsen Yana Viktorovna Analysis of the organization of primary health care in colleges of the Sverdlovsk region // ZNISO. 2023. No. 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-organizatsii-okazaniya-pervichnoy-mediko-sanitar-noy-pomoschi-v-kolledzhah-sverdlovskoy-oblasti> (Accessed: 08.12.2025).

11. Akatov, L.I. Social rehabilitation of children with disabilities. Psychological foundations / L.I. Akatov. – Moscow: VLADOS, 2018. – 368 p.

12. Bubnov, V.G. First aid in educational institutions: algorithms, techniques, teaching methods / V.G. Bubnov, N.V. Bubnova. – Moscow: AST, 2020. – 254 p.

Игровая поэзия в осетинской детской литературе: синтез фольклорных традиций и авторского новаторства

Бритаева Анжела Борисовна,

кандидат филологических наук, снс отдела фольклора и литературы, Северо-Осетинского института гуманитарных и социальных исследований им. В. И. Абаева – филиала Федерального государственного бюджетного учреждения науки Федерального научного центра Владикавказский научный центр РАН (г. Владикавказ)
E-mail: angelikabb@yandex.ru

В статье исследуется осетинская детская игровая поэзия как уникальное явление, в котором фольклорные традиции органично сочетаются с авторским новаторством. Цель работы – выявить, как традиционные игровые формы трансформируются в авторской поэзии, сохраняя при этом связь с этнической традицией. На материале произведений И. Айларова, З. Н. Дауровой-Слановой (Даура), М. Хозиева, Э. Хохоева, А. Гахова, А. Балаева и других поэтов анализируются способы переосмысления традиционных жанров (считалок, потешек, загадок, небылиц, закличек) в современной детской литературе. Особое внимание уделяется художественным приёмам (диалоговая форма, звукоподражание, рефрены, абсурдная логика), обеспечивающим интерактивность текстов; педагогическим функциям игровой поэзии (развитие речи, логики, воображения, фонематического восприятия); механизмам трансляции этнокультурного опыта через лексику, звукопись и переосмысление фольклорных форм. Актуальность исследования обусловлена неизученностью осетинской авторской игровой поэзии как самостоятельного феномена, педагогической ценностью игровых текстов, которые развивают речь, логику, воображение и одновременно передают этнокультурный код. Научная новизна заключается в первой комплексной систематизации этого пласта литературы, включая тексты, которые ранее не рассматривались и впервые вводятся в научный оборот. Результаты могут быть использованы в преподавании осетинской литературы и фольклора, а также в разработке методик детского чтения.

Ключевые слова: осетинская детская литература, игровая поэзия, фольклорные традиции, загадки, потешки, скороговорки.

Осетинская детская игровая поэзия представляет собой уникальное явление, где фольклорные традиции органично соединяются с авторским творчеством. Это особый пласт литературы, в котором вековые народные формы – считалки, потешки, загадки, небылицы – обретают новое звучание благодаря творческой интерпретации современных поэтов. Такое взаимодействие традиции и новаторства позволяет не только сохранить этнокультурный код, но и адаптировать его к восприятию нового поколения читателей: игровые тексты одновременно развлекают, развивают и приобщают ребенка к национальной картине мира. В результате формируется живая, динамичная система детской литературы, способная отвечать современным педагогическим задачам, не утрачивая связи с истоками.

Исследование опирается на фундаментальные теоретические концепции и методологические принципы, сформулированные в работах по детскому фольклору, по теории и истории детской литературы. Крупнейшим исследователем детского фольклора (а авторская игровая поэзия – продолжение фольклорной) был Г. С. Виноградов, чьи работы «Русский детский фольклор: Игровые прелюдии» (1930) и «Детская сатирическая лирика» (1925) положили начало научному направлению по изучению детского фольклора и до сих пор востребованы исследователями. Он придавал огромное значение педагогическому потенциалу детского фольклора: «У народа, – писал Г. С. Виноградов, – были и есть известные представления, взгляды на жизнь, на воспитание и обучение появляющихся новых поколений, известные цели и задачи воспитания и обучения их, известные средства и пути воздействия на юные поколения и т. д. Совокупность и взаимозависимость их и дают то, что следует называть народной педагогикой», – писал он [1, с. 9]. История собирания, классификации и исследования жанров детского фольклора представлена в работе Мельникова М. Н. «Русский детский фольклор» [2]. Если обратиться к изучению регионального детского фольклора, то мы опирались на работы кавказских исследователей: «Художественная система детского поэтического фольклора Дагестана» Ф. А. Алиевой, Ф. Х. Мухамедовой. А. М. Бекеевой [3], «Детский фольклор осетин» Дз. Г. Тменов [4]. Для анализа собственно авторской игровой поэзии существенную ценность представили работы: «Дагестанская детская литература: Историко-литературный очерк» Ф. Х. Мухамедовой [5], «Эволюция балкарской детской литературы (проблемы жанрового развития) А. Д. Атабиевой [6] и «Карачаевская поэзия для детей: Проблемы жанрового развития» М. М. Узденовой-Каракотовой [7]. Эти исследования позволили выработать систему аналитических инструментов для изучения поэтики и жанрового разнообразия детской поэзии, сформировать концептуальную основу для осмысления ценностных установок, заложенных в текстах.

На протяжении десятилетий писатели сохраняют и переосмысливают народные формы – от считалок и потешек до загадок и небылиц, – наполняя их новым содержанием и адаптируя к современным реалиям. Осетинский детский фольклор базируется на ритуально-игровых формах, выполняющих функции социализации (обучение нормам поведения), когнитивного развития (счёт, логика, речь), эмоциональной регуляции (преодоление страхов через игру) и т. д. Жанрово он представлен считалками – ритмическими формулами для распределения ролей в игре («Дегладегла»); потешками – короткими текстами с тактильным сопровождением (щекотание, покачивание) («Гакгакк, куыдзы гакк»); небылицами-перевёртышами – комическими текстами с нарушением логики реальности («Фурды ауадтæ», «Хъуыффыхъуыффы»); страшилками, выполняющими воспитательную функцию («Реуа»); загадками, кодирующими знания о мире через метафору и метонимию. Исследователь осетинского детского фольклора Дз. Г. Тменова пишет: «Пестушки и потешки сменяются прибаутками-потешками – небольшими юмористическими песенками и стишками, которые развлекают детей. В отличие от потешек, они не сопровождаются игровыми действиями. В них входят песенки с комическим текстом, обращенным к детям, изображаются качества, поступки самих детей. Другой

разновидностью прибауток являются небылицы. В них героями могут быть собачка и петушок, муравей и удод, и они в этих песенках выполняют такие действия, которые им в реальной жизни не свойственны. Прибаутки-небылицы бывают разной формы. Есть четверостишья, а есть тексты без конца» [4, с. 56].

Авторская игровая поэзия существует в постоянном диалоге с фольклором: она берёт архаичные формы и наполняет их современным смыслом. Все писатели поразному подходят к фольклорному материалу: одни стремятся радикально переосмыслить его формы, а такие, как **Измаил Айларов**, выбирают иной путь – бережного сохранения традиции. Именно это стремление к преемственности определяет поэтический метод Айларова. Его творчество демонстрирует прямую связь с устным народным творчеством: он не просто цитирует фольклорные формы, а бережно воссоздаёт их живую ткань. Так, в его обработке оживают традиционные считалки («Акълатикълат»), а игровые сценарии получают текстовое сопровождение, сохраняющее дух народной игры. Например, в «Икъайæ хъазт» воспроизведён сам механизм игры, где водящий, прыгая на одной ноге, второй пытается коснуться участников; в «Села» – ритуал выбивания круглых плоских камней, принадлежащих другим игрокам, и т.д. Метод Измаила Айларова ярко проявил себя и в стихах-вопросах и стихах-ответах – жанрах, напрямую восходящих к устному народному творчеству. В этих текстах И. Айларов не просто воспроизводит структуру фольклорной игры, а активизирует читательское соучастие: ребёнок не пассивно воспринимает текст, а включается в процесс – ищет рифму, продолжает фразу, находит ответ. Так традиционная игровая форма обретает современную педагогическую ценность: она тренирует быстроту реакции, чувство ритма и рифмы, ассоциативное мышление, владение родным языком. Рассмотрим на примерах. В стихотворении «Чи кæмæн у знаг?» («Кто кому враг?») читатель-ребенок должен найти антитезу, осмыслить отношения противоположностей:

Бирæгъ – фосæн,
Фос та – хосæн.
Цъиусур – цъиутæн,
Цъиу та – зулкъæн,
Зулк та – булкъæн.
Гæды мыстæн – мыст та – хорæн...

[8, с. 15]

(Волк – скоту, скот – сёну, ястреб – цыплятам, цыпленок – жучкам, жучки – редьке. Кошка – мышке, мышка – зерну... – здесь и далее пер. А.Б.)

Эту последовательность можно продолжать бесконечно. Фольклорный корень этой цепи – традиционные загадки и пословицы, где через противопоставление раскрывается истина, а автор акцентирует внимание на лаконичности формулировки, провоцирующей на мгновенный ответ.

Стихи «вопросы-ответы» – не периферийный элемент творчества поэта, а ключевой способ связи с традицией, поскольку подобных произведений немало. Через них сохраняется этническая специфика, т.е. лексика, фонетика, синтаксис воспроизводят особенности осетинской устной речи; обновляется функция фольклора: из ритуальнообрядовой игра превращается в развивающую, обучающую, коммуникативную. Кроме того, обеспечивается преемственность: дети, играя с этими текстами, усваивают не только язык, но и культурный код народа. Таким образом, в стихах «вопросах-ответах» И. Айларов демонстрирует, как традиционная игровая поэзия может быть одновременно верной фольклорным истокам и в то же время современной и живой, отвечающей педагогическим задачам и вовлекающей читателя в сотворчество. Это и есть суть его поэтического метода: не музейное сохранение, а динамичное развитие традиции через игру.

Творчество **З.Н. ДауровойСлановой (Даура)** представляет собой уникальный феномен осетинской детской литературы. Поэтесса по праву занимает одно из ключевых мест в истории современной осетинской детской литературы: её творчество – это синтез художественной выразительности и педагогической целесообразности. Даура выстраивает подлинный диалог с ребёнком: её стихи порой звучат голосом 4–5-летнего рассказчика – просто, звонко, с естественной детской интонацией:

Дагу-дыннагу,
Нæ хъаз хæцаг у.
Дагу-дыннагу,
Мæди фæзмаг у.
Дагу-дыннагу,
Нæ куыдз хъæхъхъаг у,
Дагу-дыннагу,
Мæди кæуаг у» – читаем мы в дразнилке [9, с. 21].

(Дагу-дыннагу (непереводимое), Наш гусь кусается, Дагу-дыннагу, Мади все время дразнится, Дагу-дыннагу, Наша собака кусачая, Дагу-дыннагу, а Мади – плакса).

Даура мастерски сочетает фольклорные формы с авторской поэтикой, создавая тексты с многоплановой функцией. Большое внимание поэтесса уделила жанру загадки, а загадка – это место между традицией и современностью. «Каждая новая загадка, разгаданная ребенком, укрепляет в нем чувство собственного достоинства, является очередной ступенькой в развитии его мышления. Если же загадка не разгадана, это вызывает в нем жадность познания, чтобы сравняться с другими, «не быть хуже других», – пишет М.Н. Мельников [2, с. 101].

Они посвящены объектам из разных эпох: от пылесоса до веретена и деревянной формы для создания войлочной шапки; включают историзмы и архаизмы, требующие знания фольклора (например, отгадка на загадку о башне связана с пословицей «Мæсыг хи дурæй хæлы» – «Башню свой же камень разрушает»). Все они способствуют развитию логики и культурной памяти. Принцип игрового дидактизма автором реализуется через обучение, встраиваемое в игровую структуру без утраты художественной ценности текста. В ее стихах-задачах обучение идет через образ: счёт в сюжете («Иуæй фондзмæ уал нымайæм» – «Посчитаем пока от одного до пяти», «Хъазтæ» – «Уси», «Иумæ сахуыр кæнæм дæс» – «Выучим вместе «десять», «Анымайæм» – «Посчитаем», «Загътай раст» – «Ты ответил (–а) верно» и др.):

Рафæлдæхтис хъазтыл кау...
Иу хъаз урс уыд, иннæ – сау.
Иу хъаз – хъулон, иу – дзыгъуыр.
Æвзистхуызтæ – фондз – дзыгъуыр.
Систой дынджыр кау сæ сæртыл,
Малмæ йæ ныххастой кæртыл,
Кауæй рауадис бæлæгъ...
Доны цал хъазы ис, зæгъ?

[9, с. 13]

(На гусей свалился плетень... Один гусь – белый, другой – черный. Один – пестрый, другой – в крапинку, А серебристых – пять – стайка. Подняли они огромный плетень своими головами. Отнесли его к воде. Плетень превратился в лодку... Скажи, сколько гусей в воде?)

Многие стихотворения поэта нацелены на познание нового. Например, произведением «Куыд гуыры дон?» («Как рождается вода?») автор побуждает читателя обратиться к словарю или к старшим, чтобы узнать значение почти забытых слов, вышедших из активного употребления. Так, слово «быдзæу» было заменено в современной речи заимствованным «клоун»; «ефс» (кобыла) уступило место общему обозначению «бæх» (лошадь), используемому независимо от пола животного; аналогично «цæу» (козёл) вытеснено универсальным «сæгъ». Эти примеры демонстрируют постепенное исчезновение лексических различий, отражавших тонкие смысловые градации. Кроме того, поэтесса напоминает о таких словах, как «уыр» (галька, щепень; каменное место), «фæдон» (последователь), «зиу» (коллективная помощь кому-либо в различных работах – постройка дома, сенокос и т.д.), тем самым актуализируя пласт утрачиваемой лексики и побуждая читателя к осмыслению языкового наследия.

Помимо актуализации устаревшей лексики, творчество З.Н. ДауровойСлановой выполняет и иные дидактические функции: обогащение активного словаря, освоение алфавита, знакомство с механизмами словообразования и грамматическими нормами осетинского языка. Так, стихотворение «Иумæ сахуыр кæнæм „Ы!“» («Выучим вместе букву „Ы!“») и «Иугай дамгъæтæ уал зонæм» («Отдельные буквы мы уже знаем») направлены на формирование графолексической базы. В произведении «Комкæмттæ» («Ущельеущелья») автор в доступной форме разъясняет правила образования множественного числа в осетинском языке, включая исключения из общих норм. Стихотворение «Абе» («Абе») способствует разграничению понятий «буква» и «звук», формируя начальные представления о фонетикографической системе языка. Ряд текстов посвящён тематическому обогащению словаря: названия цветов – «Цавæр хуызтæ сты мæ дуртæ?» («Какого цвета мои камни?»), «Кæд Алан нæ хаты хуыз?» («Может, Алан не различает цвета?»); дни недели – «Къуырийы бонтæ» («Дни недели»); части тела – «Фындз æмæ хъустæ» («Нос и уши») и мн. др.

В стихотворении «Афтæ у æви нæу?» («Так это или нет?») – поэт задает вопросы («У нашей рыжей коровы родился осленок. Так это?» «С волками играет козёл?» Верно?), а дети отвечают так это или нет. Автором реализуется диалогический принцип детской поэзии, где она намеренно конструирует абсурдные ситуации, а читатель-ребёнок включается в игру через верификацию высказывания. Даура создаёт заведомо ложные утверждения, провоцируя ребёнка на критическую оценку, сопоставление с реальным опытом («корова не может родить ослёнка»), выявление логических противоречий («козёл не играет

с волками»). Это способствует развитию навыка анализа и аргументации. Используя игровую природу абсурда создаётся комический эффект, через смех ребёнок осваивает границы допустимого в языке и реальности. Таким образом, вопросноответная форма в поэзии Дауры – не просто стилистический приём, а системный метод обучения через игру. Он активизирует когнитивные процессы (анализ, сравнение, вывод), формирует языковую компетентность, поддерживает эмоциональную связь с читателем-ребёнком. Такой подход соответствует принципу «обучение через развлечение» и демонстрирует, как детская литература может совмещать художественную выразительность с развивающими задачами.

Игровая природа многих ее стихов выражается в том, что они функционируют как сценарии действий («Аэробика», «Поэты», «Путаница») – их можно не только читать, но и разыгрывать. Как и Айларов, Даура диалог с читателем ведет через вопросы-ответы («Кто что любит?», «Кто чего боится?»), а ритм и рифма задают темп игры, побуждая к повторению и импровизации. Особого внимания заслуживает языковая легкость произведений поэтессы (здесь ей нет равных в осетинской детской поэзии): короткие фразы, повторы, звукоподражания, разговорная лексика, понятная ребёнку; музыкальность: тексты легко пропеваются или проговариваются в движении.

Таким образом, специфика педагогического подхода Дауры – это, прежде всего, игровая доминанта. Каждый текст задуман как действие: ребёнок не просто читает, а участвует в считалке, отгадывает загадку, повторяет скороговорку, вступает в диалоговый обмен. Во-вторых, языковая доступность – использование живой разговорной лексики, коротких синтаксических конструкций, повторов и рифм, облегчающих запоминание. И не менее важное – культурная преемственность – включение этноспецифичных реалий (предметы быта, природные образы, топонимы), связывающих современное детство с традиционной картиной мира. Принципы поэтики поэтессы – искренность и доступность. В основе ее творчества лежат ключевые принципы, обеспечивающие его востребованность: уважение к детскому опыту – темы и образы взяты из повседневности ребёнка, правдивость без назидательности, и, конечно, отсутствие фальшивой «сюсюкающей» интонации – речь идёт на равных.

Творчество **Макара Хозиева** также являет собой синтез фольклорной традиции и авторского начала. Ранее нами рассматривалось его творчество, но игровые стихи затрагивались лишь вскользь [10]. В загадках и скороговорках поэт создаёт языковые игры, развивающие мышление и речь детей. В миниатюрах («Уйг» («Сова»), «Теуа» («Верблюд»), «Æхсæрсæттæг» («Белочка») и др.) [11, с. 1–3] поэт соединяет образы природы и быта, создавая яркие, запоминающиеся картины. Особую группу составляют тексты с элементами арифметики («Фараст булæмæргы» – «Девять соловьев», «Тархæды сæгуыттæ...» – «В темном лесу олени...», «Балхæдта Дакко тæрхæустæ...» – «Купил Дакко зайцев...»). В них сочетаются математические элементы (требующие логики) и этнографические детали (погружающие в культурный контекст). Пространством для словотворчества и звуковой игры, где ребенок чувствует себя соавтором, становятся скороговорки М. Хозиева. Автор органично вводит в тексты разговорную и детскую лексику, («æмпыхта», «богъдаби», «тæррæстæ»), эмоционально насыщенные слова («гуыппа», «дзибатæ»), парные повторы, звукоподражания («цъыбар-цъыбар», «кæркæмæркæ», «цъыллджытæ, цъывиттытæ»), типичные для живой устной речи. Звуковая игра в его стихах – не случайный приём, а продуманный художественный инструмент. Например, строки «Цъыбарцъыбар / пæррæстæтæ, / Цъæх ирд арвы – йæ хъæзтытæ...» [11, с. 7] демонстрируют, как фонетическая организация текста создаёт ощущение лёгкости и музыкальности, способствуя быстрому запоминанию. Благодаря такому лексическому выбору стихи обретают тон, близкий детскому восприятию. Интерактивность достигается прямыми обращениями («Угадайка!») и призывами к действию («танцуй», «прыгай»), превращая чтение в игру.

Таким образом, творчество М. Хозиева демонстрирует, как фольклорные традиции могут быть переосмыслены в современной детской поэзии. Сохраняя связь с народным наследием, автор создаёт тексты, которые говорят с ребёнком на понятном ему языке, развивают речь и когнитивные способности, открывают мир через игру и образность, а главное – передают культурное наследие в доступной и увлекательной форме.

Традиции осетинского детского фольклора продолжают и более молодые поэты. Среди них – Э. Хохоев, успешно переосмысляющий народные формы в своём творчестве. Его произведения изданы как на осетинском языке, так и в переводах на русский (в том числе, в переводах Н. Гребнева), что позволяет шире знакомить читателя с осетинской детской поэзией. В стихах Э. Хохоева отчётливо прослежива-

ются фольклорные истоки, однако автор не ограничивается простым воспроизведением канонов – он творчески перерабатывает их, вплетая современные реалии и добавляя авторскую интонацию. Например, в шуточном стихотворении:

Кошка, кошка, где была?
В Чернолесье я жила,
Ела чёрные бобы,
Ела белые грибы.
Таусиевых навестила,
У Гамазовых погостила.
Там бурьян у них растёт,
Мышка зёрнышки грызёт.
[12, с. 35]

Здесь мы видим включение топонимов и фамилий (*Чернолесье, Таусиевы, Гамазовы*), связывающих текст с реальным пространством и бытом; ритмическую игру и повторы, характерные для детского фольклора; лёгкую юмористическую окраску, смягчающую традиционную «назидательность» фольклорных текстов.

Хохоев работает с разными фольклорными жанрами, придавая им индивидуальное звучание: заклички, загадки, небылицы, стихи-звукоподражания. В закличке «Солнце, покажись», например, автор сохраняет ритуальную основу жанра – магический призыв к природному явлению, – но наполняет его юмористическими деталями:

Солнце, солнце, покажись,
Чёрной бури не страшись,
Буря наказана.
К горе привязана.
Птички всех лесов окрест
Позовут своих невест.
Но куда солнца нет,
Не глядит никто на свет...
[12, с. 39]

Сохраняя жанровую природу заклички, поэт опирается на её ключевые признаки: перед нами магический призыв к природному явлению (солнцу), пронизанный ритуальной интенцией – желанием повлиять на мир, вызвать появление света. Диалогическая структура текста (обращение к стихии как к одушевлённому собеседнику) также соответствует канону. Однако автор сознательно отходит от строгой обрядовости, наполняя традиционный мотив игровыми, почти сказочными элементами: у него буря «наказана и к горе привязана», птички «позовут своих невест». Весь природный мир предстаёт как сообщество живых существ с личными отношениями, что сближает закличку со детской сказкой. Ритмика и повторы делают ее удобной для коллективного произнесения, а языковые приёмы (антропоморфизация, контраст, звукопись) усиливают образность и игровое начало.

С педагогической точки зрения текст развивает память, речь и образное мышление, формирует экологическое сознание и навыки совместной деятельности. В этнокультурном плане он отражает осетинскую традицию сочетания уважительного отношения к природе с лёгкой иронией и акцентом на гармонии мира. Таким образом, закличка становится не просто детской потешкой, а многослойным текстом, который развлекает, обучает и приобщает к народной культуре, удачно обновляя фольклорный жанр без утраты его сути.

В стихотворении «Где гуляли?» используется типичная для небылиц цепочка абсурдных событий, выстраивающая парадоксальную причинноследственную связь: «– Где гуляли? / – На той улице. / – Что вам давали? / – Курицу. / – Где она? / – Муха съела. / – Муха где? / – На ветку села. / – Ветка где? / – Её потом / – Мы срубили топором...» [12, с. 39].

Такой приём не только развлекает, но и тренирует детское мышление, побуждая замечать логические несоответствия и играть с ними. В тексте «Цъæбарцъыбар» («Чирикчикчик») автор имитирует птичьи голоса, используя фонетическую игру и повторяющиеся звукосо сочетания. Это развивает у ребёнка чувство ритма и артикуляцию, одновременно погружая в мир природных звуков. Большое внимание Э. Хохоев уделяет и жанру загадки, в которой метафоричность и образная игра сочетаются с этнокультурной спецификой. Например: «У нашего порога – / Невеста недотрога... / Обида... А иначе / Зачем так плачет, плачет?!» (*капель*) [12, с. 48]; «Недоношенная, / Не заброшенная / Короткая шуба / Досталась откуда / Под солнцем, при луне / Длинношему Илье?!» (*река и мост*) [12, с. 49]; «Из маленького неба / Мелкий снег идёт, / А без этого снега / Не бывает и хлеба» (*сито и мука*) [12, с. 51]. В этих текстах сохраняется традиционная для загадок кодирование знаний через образ, появляются новые метафорические ходы, выходящие за рамки устоявшихся формул, присутствует мягкая ирония, смягчающая дидактичность.

Таким образом, творчество Э. Хохойти демонстрирует, как фольклорные мотивы могут быть творчески переосмыслены в современной детской поэзии. Сохраняя связь с традицией, автор наполняет закладки, небылицы, загадки, звукоподражания новым содержанием через включение современных реалий. Его поэзия становится мостом между прошлым и настоящим, где фольклорная основа оживает в диалоге с современными педагогическими и художественными задачами.

Игровая поэзия – неотъемлемая часть творчества осетинских детских поэтов, где органично переплетаются фольклорная традиция и авторская индивидуальность. Однако охватить всё многообразие произведений в рамках одного исследования невозможно, поэтому обратимся к наиболее показательным примерам. Яркой иллюстрацией такого синтеза служит стихотворение Ахсара Гахова «Гогыз кафы» («Индюк танцует») [13, с. 21]. В его основе – народная дразнилка: фраза «Гогыз кафын нæ зоны...» («А индюк танцевать не умеет...») становится сюжетным стержнем, провоцируя развитие действия. Гахов мастерски оживляет сцену, используя целый комплекс художественных средств: диалоговую форму (живой обмен репликами между наблюдателем и индюком), звукоподражание («фиттфитт»), задающее ритмическую пульсацию, динамичные глаголы («ныппака» – «надулся», «ысцырын» – «заспешил», «базыртæ æрхафы» – «крыльями по земле проводит»), передающие пластику движений, рефрен («кафы, кафы, кафы...» – «танцует, танцует, танцует...»), усиливающий ощущение непрерывного танца. В результате, индюк из объекта насмешки превращается в харизматичного танцора – фольклорный приём обретает новую жизнь в развёрнутом поэтическом сюжете.

Сходную опору на устную традицию можно увидеть в детской поэзии других авторов. Так, в произведениях Д. Каурова встречаются лаконичные зарисовки о муравье, ящерице, черепахе и лягушке; Р. Соттиева обращается к образам кота, мышки и цыплят; А. Бритаев создаёт живые миниатюры о петухе и ласточке. Для самых маленьких читателей особенно ценны тексты со звукоподражаниями – они развивают фонематическое восприятие и артикуляцию, что подтверждает преемственность народной игровой культуры. Осетинская детская поэзия сохраняет яркий национальный колорит. Это проявляется в использовании родной лексики, передающей специфику мироощущения, в особой звукописи, наследующей музыкальные закономерности народной речи, в творческом переосмыслении фольклорных форм – от дразнилок до присказок. Осетинская детская поэзия представляет собой живой диалог традиций: с одной стороны, она вписывается в общелитературный контекст, с другой – бережно хранит и развивает национальные культурные коды через игру со словом, звуком и образом.

Таким образом, проведённый анализ позволяет сделать вывод, что осетинская детская игровая поэзия представляет собой динамичную систему, в которой традиция и новаторство взаимно дополняют друг друга. На протяжении десятилетий осетинские поэты сохраняют и творчески переосмысливают народные формы – от считалок и потешек до загадок и небылиц, – наполняя их новым содержанием и адаптируя к современным педагогическим задачам. На примере творчества И. Айларова, З.Н. Дауровой-Слановой, М. Хозиева, Э. Хохоева и других авторов видно, что осетинская детская поэзия не только остаётся верной фольклорным истокам, сохраняя ритуальноигровые формы и этнические коды, но и выстраивает диалог с ребёнком через игру, юмор и соучастие, избегая назидательности, служит мостом между поколениями, передавая культурное наследие в увлекательной и доступной форме. «В той или иной степени, развиваются все жанры, появляются новые. В лучших своих образцах осетинская детская литература способна стать маяком для читателей, только начинающих постигать мир» [14, с. 104] Это делает её значимым феноменом не только национальной, но и общероссийской детской литературы.

Литература

1. Виноградов Г.С. Народная педагогика. В кн.: Сибирская живая старина. Вып. 2. Иркутск, 1926.
2. Мельников М.Н. Русский детский фольклор. М.: Просвещение, 1987. 240 с.
3. Алиева Ф.А., Мухамедова Ф.Х., Бекеева А.М. Художественная система детского поэтического фольклора Дагестана // *Litera*. 2020. № 11. С. 42–56.
4. Тменова Дз.Г. Детский фольклор осетин. Владикавказ: ИПО СО-ИГСИ, 2009. 188 с.

5. Мухамедова Ф.Х. Дагестанская детская литература: Историко-литературный очерк. Махачкала, 2001. 377 с.
6. Атабиева А.Д. «Эволюция балкарской детской литературы (проблемы жанрового развития). Нальчик: Издательский отдел КБИГИ, 2010. 180 с.
7. Узденова-Каракотова М.М. Карачаевская поэзия для детей: Проблемы жанрового развития. Черкеск: КЧИГИ. 2020. 128 с.
8. Айларов И. Нашим потомкам. Владикавказ: Ир, 2015. 79 с. (На осетинском языке).
9. Даура (Даурова З.Н.) Моим солнышкам: Сборник стихов и рассказов. Владикавказ: Олимп. 2002. 160 с. (На осетинском языке).
10. Бритаева А.Б. Особенности поэтического мира М. Хозиева // *Известия СОИГСИ. Школа молодых ученых*. 2020. № 24. С. 206–214. (На осетинском языке).
11. Хозиев М. Девять соловьев. Владикавказ: Ир. 2008. 16 с. (На осетинском языке).
12. Хохоев Э. Одуванчик: Стихотворения, загадки и басни. Владикавказ, 2021. 60 с. (На осетинском языке).
13. Гахов А. Богара. Владикавказ: Ир. 2002. (на осетинском языке).
14. Бритаева А.Б. Жанрово-стилевые искания осетинской детской литературы конца XX-начала XXI века // *Известия СОИГСИ*. 2023. № 50 (89). С. 95–106.

GAME POETRY IN OSSETIAN CHILDREN'S LITERATURE: A SYNTHESIS OF FOLKLORE TRADITIONS AND AUTHORIAL INNOVATION

Britaeva A.B.

V.I. Abaev North-Ossetian Institute for Humanitarian and Social Studies of VSC of RAS and the Government of North Ossetia-Alania (Vladikavkaz)

The article explores Ossetian children's game poetry as a unique phenomenon, where folklore traditions are organically combined with the author's innovation. The purpose of the work is to identify how traditional game forms are transformed in the author's poetry, while maintaining the connection with the ethnic tradition. The article analyzes the ways of reinterpreting traditional genres (counting rhymes, jokes, riddles, tall tales, and incantations) in modern children's literature based on the works of I. Aylarov, Z.N. Daurova Slanova (Daurova), M. Khoziev, E. Khokhiev, A. Gakhov, A. Balaev, and other poets. Special attention is paid to artistic techniques (dialogue form, onomatopoeia, refrains, and absurd logic) that ensure the interactivity of texts; the pedagogical functions of playful poetry (development of speech, logic, imagination, and phonemic perception); and the mechanisms for transmitting ethno-cultural experience through vocabulary, sound writing, and the reinterpretation of folklore forms. The relevance of the study is due to the insufficient study of Ossetian author's game poetry as an independent phenomenon, the pedagogical value of game texts that develop speech, logic, and imagination, while also conveying an ethno-cultural code. The scientific novelty lies in the first comprehensive systematization of this layer of literature, including previously unanalyzed texts. The results can be used in teaching Ossetian literature and folklore, as well as in developing methods for children's reading.

Keywords: Ossetian children's literature, game poetry, folklore traditions, riddles, games, and tongue twisters.

References

1. G. Vinogradov. According to the opinion of S.N. Folk pedagogy In the book M.: Siberian living antiquity. Issue 2. Irkutsk, 1926.
2. M. Melnikov. N. Russian children's folklore. M. N. M.: Prosveshchenie, 1987. 240 p.
3. F. Alieva, A. N.F. Mukhamedova, H.A. Bekeeva, M.N. The artistic system of children's poetic folklore of Dagestan // *litera*. 2020. No. 11. According to S. N. 42–56.
4. Tменова Dз. According to G. N., Children's folklore of Ossetians. Vladikavkaz: IPO SOIGSI, 2009. 188 p.
5. F. Mukhamedova. Dagestan children's literature: A historical and literary essay. Makhachkala, 2001. p. 377.
6. A. Atabieva. D. "The evolution of Balkar children's literature (problems of genre development). Nalchik: Publishing Department of kbgi, 2010. 180 p.
7. M. Uzdенова-Karakotova, M.N. Karachay poetry for children: Problems of genre development. Cherkessk: THE KID. 2020. 128 p.
8. I. Aylarov. To our descendants. Vladikavkaz: I.R., 2015. p. 79. (In Ossetian).
9. Daura (Z. Daurova). N.) To my suns: A collection of poems and short stories. Vladikavkaz: Olympus, 2002. 160 p. (In Ossetian).
10. A. Britaeva, B.N. Features of the poetic world of M.N. Khoziev // *Izvestiya SOIGSI. The School of Young Scientists*. 2020. № 24. According to S. N. 206–214. (In Ossetian).
11. Khoziev M. Nine nightingales. Vladikavkaz: I. 2008. 16 p. (In Ossetian).
12. Khokhiev E. Dandelion: Poems, riddles and fables. Vladikavkaz, 2021. 60 p. (In Ossetian).
13. Gakhov A. Bogara. Vladikavkaz: Publishing House 2002. (in Ossetian).
14. A. Britaeva, B.N. Genre and style searches of Ossetian children's literature of the late XX-early XXI century // *Izvestiya SOIGSI*. 2023. № 50 (89). According to S. N. 95–106.

Власова Оксана Владиславовна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский
государственный университет аэрокосмического
приборостроения»

E-mail: ksana_vlasova@mail.ru

Статья посвящена изучению феномена креолизированного текста, определяемого как особая форма текста, которая сочетает в себе вербальные и невербальные компоненты разной природы, такие как изображение, графика, музыка и др. В качестве основы исследования выступили работы известных отечественных и зарубежных лингвистов, таких как Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, О.В. Пойманова и другие. Статья базируется, в том числе на историческом анализе формирования и эволюции термина, начиная с конца XX века, когда наблюдался повышенный интерес ученых к изучению невербальных средств коммуникации. В работе подробно рассматриваются ключевые теоретические подходы, используемые современными учеными, определяющие структуру и функции креолизированного текста. Отмечается разнообразие подходов к определению самого термина, включая выделение основных категорий данного вида текстов, такие как целостность, связность и модальность. В данной статье также приводятся и анализируются существующие классификации, основанные на функциях и степени интеграции вербальных и невербальных компонентов. Особое внимание уделяется механизмам взаимодействия вербальных и невербальных компонентов в креолизированном тексте, их влиянию на восприятие и обработку информации аудиторией.

Ключевые слова: креолизированный текст, вербальный компонент, невербальный компонент, иконический компонент, семиотика, коммуникация.

Современная коммуникация характеризуется стремительностью и многообразием способов передачи информации, в частности, активным использованием мультимедийных средств, активно вовлекая в процесс передачи сообщения не только вербальные, но и невербальные компоненты. Паралингвистические средства, т.е. неречевые компоненты речевой коммуникации, передающие смысловую информацию, рассматриваются в работах многих лингвистов (Т.М. Николаевой, Н.И. Паниной, М.А. Василика, Л.В. Головиной), в частности, их возрастающую роль в коммуникации отмечает Н.С. Валгина [6]. К текстам, содержащим такого рода паралингвистические средства относится креолизированный текст (КТ). КТ совмещают в себе разнородные семиотические единицы – вербальные и невербальные, что позволяет повысить эффективность передачи и информации и достичь большего влияния на целевую аудиторию.

В настоящее время традиционная текстовая форма коммуникации уходит на второй план, уступая место комбинированным структурам, включающим символы, рисунки, звуки, а также иные невербальные элементы, а КТ стали основой большого числа рекламных кампаний, веб-сайтов, как научных, так и развлекательных публикаций.

В качестве теоретической базы исследования выступили научные публикации отечественных и зарубежных авторов, посвященные вопросу изучения креолизированных текстов. В ходе работы над настоящей статьей был использован метод теоретического анализа литературы (проводился анализ имеющейся научной литературы, направленный на выявление ключевых направлений и определение текущего состояния проблемы), а также метод сопоставительного анализа (сопоставлялись различные подходы и классификации креолизированных текстов, выявлялись сходства и различия, что позволило сформировать обобщенную картину состояния вопроса).

Отмечается, что термин «креолизированный», «креолизация» происходит из понимания креолизированного (или креольского) языка – «языка, образовавшегося благодаря взаимодействию двух языков и ставшего основным средством общения в данном коллективе; например, новомеланезийский язык, который образовался при взаимодействии английского и меланезийского языков» [13].

Все определения понятия «креолизированный текст» можно свести к следующей формулировке: КТ – это текст, который содержит осмысленную комбинацию неоднородных семиотических единиц.

Представляется важным отметить, что термин «креолизированный текст» в зарубежной литературе не используется, вариант *creolized* (или *creolised*) *text* встречается исключительно в статьях, переведенных с русского языка, и аннотациях к ним, а в англоязычной литературе данная формулировка применима к текстам на языке-пиджине [3].

В ряде зарубежных работ используется термин *visual/verbal text*, который подчеркивает визуальный и вербальный аспекты креолизированного текста, а также изучается мультимодальность как «феномен коммуникации, означающий сочетание в текстах и коммуникативных актах различных семиотических ресурсов, или форм, таких как неподвижное и движущееся изображение, речь, письмо, оформление, жест и/или проксемика» [7].

Классическая дефиниция КТ была дана в 1990 году Ю.А. Сорокиным и Е.Ф. Тарасовым. Согласно их определению, под КТ понимаются «тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [15].

Похожую позицию занимает Е.Е. Анисимова: под креолизированными текстами ею понимаются паралингвистически активные тексты, «семиотически осложненные тексты» [1], включающие вербальные и невербальные компоненты как «средства разных семиотических кодов», которые образуют единое целое с визуальной, структурной, смысловой и функциональной точки зрения. Исходя из данного определения, можно выявить такую особенность КТ как его целостность. О целостности также говорится в трудах М.Б. Ворошиловой [8], которая утверждает, что задачей КТ является комплексное воздействие на адресата.

В работе Е.Ф. Тарасова и Л.С. Школьника «Язык улицы» отмечается необходимость разделения письменного текста на словесный текст и визуальный. Словесный текст – это графически зафиксированная речь, которая оформлена в соответствии с существующими правилами языка. Визуальный текст – это графическое изображение словесного текста с использованием разнообразных гарнитур шрифта, в том числе, иллюстрированный наглядный материал.

Е. Ф. Тарасов [16] раскрывает КТ с точки зрения смыслового восприятия, отмечая, что вербальная часть выражена речевой цепью, а невербальная – изображением предмета, описанным в данной цепи. При этом автор языковые знаки в письменной форме называет графемами. Интересной представляется его «аналоговый» подход к трактовке знаков: под невербальными знаками он понимает «знаки-копии, аналоговым способом отображающие объекты», в то время как вербальные знаки не имеют ничего общего с отражаемыми объектами.

Ю. М. Лотман [12] полагает, что для того, чтобы сообщение стало текстом, оно должно быть закодировано минимум дважды. Вначале первичное высказывание на естественном языке кодируется вторичным языком, превращаясь в ритуализованную формулу, т.е. в текст. Далее в текст вносятся формулы второго порядка (например, жесты), вследствие чего текст получает подтексты на разных, не выводимых друг из друга языках. В данной работе также представлены процессы социально-коммуникативной функции текста, одним из которых является общение между текстом и культурным контекстом, что, по сути, и является креолизованным текстом.

Для обозначения текстов, содержащих два типа компонентов, используется не только термин «креолизованный». Так, Г. В. Ейгер и В. Л. Юхт, А. А. Бернацкая, Л. М. Большакина и А. Г. Сонин называют креолизованный текст поликодовым, противопоставляя его монокодовому тексту. В трактовке Г. В. Ейгера и В. Л. Юхта КТ сочетает в себе естественный языковой код и код иной семиотической системы. Р. О. Якобсон для обозначения явления, использующего комбинацию различных знаковых систем, использует термин «синкретизм» [20]. Среди равнозначных КТ терминов употребляются также понятия: мультимодальное сообщение, полисемический текст, «изовербальный комплекс, изоверб, лингвовизуальный комплекс, видеовербальный текст, семантически осложненный текст, семантически обогащенный текст» [19] и пр.

Современная коммуникация обуславливает возрастание интереса к проблеме визуализации текста с помощью изобразительных средств. Представляется важным отметить, что среди функций изображения как средства визуальной коммуникации выделяют информативную, эстетическую, аттрактивную и экспрессивную [2]. Предлагается также расширить функции визуального компонента и выделить «символическую, иллюстративную, аргументирующую, эвфемистическую, функцию создания имиджа, характерологическую и сатирическую функции» [11].

Как отмечалось выше, КТ сочетает в себе элементы разных семиотических систем. В связи с этим представляется логичным рассмотреть знаки КТ через призму семиотики.

Так, в своей работе «Семиотика. Поэтика» Р. Барт отмечает, что, подобно слову, изображение имеет два типа значений – денотативное и коннотативное. Иконический компонент, по его мнению, «содержит два рода означаемых: означающие, означаемыми которых являются реальные предметы; означающие, означаемыми которых являются идеи, образы и т.д.» [2].

Таким образом, первый тип информации носит денотативный, т.е. буквальный, характер, для его понимания достаточно «неких общих знаний», второй тип информации носит коннотативный характер, и для ее понимания требуется наличие ассоциативных связей, социального опыта, культурного контекста, а также знания национальной специфики [2].

Например, образ черного ворона в разных культурах воспринимается по-разному: встречается понимание ворона как символа, олицетворяющего долголетие и предусмотрительность, мудрость, но в то же время ворон выступает и как вестник зла и апокалипсиса.

Аналогичным образом белый цвет во многих азиатских странах является символом траура, в то время как в мусульманских странах он является священным, обозначающим свет и чистоту. В русской культуре белый цвет также является символом чистоты и непорочности, спасения.

Важным для целей нашего исследования также представляются утверждения Л. В. Головиной и Ю. Г. Алексеева о том, что креолизованный текст позволяет отражать особенности восприятия отдельного человека. При этом Л. В. Головина связывает данную особенность КТ с понятием картины мира: при восприятии текста без изображения реципиент соотносит с данным текстом характеристики «из своей картины мира», а при добавлении к тексту изображения, восприятие текста ограничивается, возможно интерпретации текста уменьшаются [9]. Так, через КТ реализуется, скорее, языковая картина мира автора, нежели реципиента. Ю. Г. Алексеев же подмечает формирование у личности «единого концепта креолизованного текста» при помощи «индивидуального когнитивного пространства адресата» [1].

Исходя из представленных выше дефиниций, мы можем утверждать, что под креолизованным текстом понимается сложный семиотический объект, состоящий из двух компонентов: первый выстра-

ивается с помощью знаковой системы естественного человеческого языка, реализуемой в устной, письменной или печатной форме, обладающая своими специфическими особенностями; второй компонент представлен на основе любой другой знаковой системы, например, изображения, музыкальное сопровождение и иные визуально-аудиальные символы.

Немаловажным представляется отметить т.н. «тексты новой природы», классификация которых представлена в работе В. С. Браташ, Е. И. Риехакайнен, Т. Е. Петровой [5]. Авторы выделили среди поликодовых текстов следующие виды: скетчноутинг, майндмэп, инфографику, лонгрид, комикс, презентацию, буктрейлер.

Как и гомогенный текст, креолизованный текст обладает рядом текстовых категорий, которые, как принято считать, идентичны. Так, среди основных категорий для креолизованного текста, как и для вербального, выделяются уже упомянутые цельность (в терминологии Е. Е. Анисимовой «целостность»), а также связность, что указывается в работах Е. Е. Анисимовой, Д. П. Чигаева, А. А. Бернацкой.

Е. Е. Анисимова отмечает, что кроме **целостности** (под которой «понимается единство текста, его способность существовать в коммуникации как внутренне и внешне организованное целое» [2]) КТ обладают такими категориями, как связность, модальность, темпоральность и локативность. Автор подчеркивает, «целостность креолизованного текста задается коммуникативно-когнитивной установкой адресанта, единой темой, раскрываемой вербальными, иконическими и другими паралингвистическими средствами» [2].

Связность креолизованного текста проявляется через смысловую и структурную согласованность частей текста, которая возникает в результате взаимодействия вербального и иконического компонентов. Связность КТ может проявляться на трех уровнях: содержательном (прямая или опосредованная денотативная соотнесенность), содержательно-языковом (эксплицитно выраженная связность: структурная, идентифицирующая или дейктическая связь; имплицитно выраженная связность) и содержательно-композиционном (внутренняя или семантическая соотнесенность компонентов: связь изображения с буквой, со словом или словосочетанием, с предложением или его частями, с одним или несколькими абзацами, с относительно большими по объему фрагментами вербального компонента, со всем произведением; внешняя или визуальная соотнесенность: место расположения элементов на листе, последовательность расположения, включенность друг в друга) [2].

А. А. Бернацкая [4] также отмечает важность соблюдения условия **текстуальности** при комбинировании различных семиотических систем.

Компоненты в КТ имеют различные корреляции, в связи с этим следует рассмотреть основные подходы к описанию взаимоотношений вербального и невербального компонентов. Приведем ниже несколько основных классификаций, основанных на корреляции компонентов, исходя из характера передаваемых сообщений, референтной соотнесенности, взаимосвязанности и объема содержащейся информации.

Е. Е. Анисимова выделяет взаимодополнение (изображение может существовать автономно, а функция вербального компонента вторична, поскольку он дублирует информацию, передаваемую изображением) и взаимозависимость (отмечается зависимость иконического компонента от вербального комментария, без которого смысл может быть неясен или неверно истолкован; вербальный компонент обладает первичной функцией).

Схожее мнение представлено в работе В. В. Сазонова и К. Б. Шошниковой [14]. Авторы выделяют четыре типа отношений между элементами в тексте: воспроизведение; дополнение; противопоставление; выделение.

Л. Барденом была предложена система корреляции, которая зависит от характера передаваемой информации – денотативной и коннотативной. С. Д. Заурбир и М. Б. Ворошилова в своей классификации основываются на референтной соотнесенности вербального и невербального компонентов [8].

О. В. Пойманова предлагает различать креолизованные (видеовербальные) тексты «по соотношению объема информации, переданной различными знаками, и по роли изображения» [2]: репетиционные (где изображение повторяет вербальный текст), аддитивные (изображение привносит дополнительную информацию), выделительные (изображение подчеркивает тот или иной аспект вербального сообщения), оппозитивные (противоречие информации, что зачастую служит источником возникновения комического эффекта), интегративные (изображение встроено в текст или изображение дополняется текстом), образительно-центрические тексты (вербальная составляющая поясняет иконическую). Данная классификация находит свое отражение и в работе Г. Н. Тельминова [17].

Также авторами предлагаются классификации, основанные на степени взаимосвязи между иконическим и вербальным компонентом, т.е. на степени креолизации. Подобная классификация изучается в работах Е.Е. Анисимовой [2], А.А. Бернацкой [4], О.В. Поймановой, однако относительно его имеются определенные расхождения.

Е.Е. Анисимова выделяет три типа КТ: тексты с нулевой, частичной и полной креолизацией [2]. Схожей классификации придерживается А.А. Бернацкая [4] и выделяет 3 степени креолизации: сильную, умеренную и слабую степень креолизации.

Так, классификация А.А. Бернацкой интересна наличием понятия слабой креолизации, что акцентирует внимание на том, что в настоящее время наиболее распространены именно КТ, нежели монокодовые тексты. О.В. Пойманова же предлагает различать с точки зрения гетерогенности тексты с нулевой степенью креолизации, где содержится только вербальный или только иконический компонент, и тексты с ненулевой степенью креолизации, сочетающие в себе оба типа компонентов [2].

Следует отметить, что некоторые лингвисты полагают, что в КТ именно иконический компонент обладает доминирующей позицией, поскольку в таком случае визуальный образ встраивается в вербальный элемент как по смыслу, так и по композиции, что приводит к конкретному коммуникативному эффекту, основанному на связности и целостности. Однако нам импонирует точка зрения авторов, различающих различные виды корреляции компонентов в тексте, т.к., к примеру, в классификациях О.В. Поймановой и В.В. Сазонова и К.Б. Шошниковой отмечается такой вид взаимосвязи компонентов КТ как противопоставление или оппозиция, на основе которой можно выстроить юмористический эффект КТ, при этом изображение не обязательно будет обладать доминирующей ролью.

Л.В. Дубовицкая [10] предлагает также разграничивать КТ по типу коммуникации, выделяя КТ устной коммуникации, письменной коммуникации и смешанного типа, а также на основе предполагаемой вовлеченности читателя: с минимальной вовлеченностью читателя, где ответная реакция или действия со стороны читателя не предполагаются; со средней вовлеченностью, содержащие призыв к ответному действию; а также тексты с существенной вовлеченностью читателя, где необходимо непосредственное участие реципиента в процессе прочтения.

Некоторые лингвисты предлагают комбинировать способы и типы креолизации и выделять: тексты с частичной креолизацией и выделительную ролью невербального элемента; тексты с полной креолизацией, выделительной и изобразительно-центричной ролями невербальных элементов; тексты с частичной креолизацией и аддитивной ролью невербального элемента; тексты с полной креолизацией и аддитивной ролью невербального элемента и т.д. [18].

Следует отметить важность всех компонентов креолизованного текста, что подтверждается зарубежными авторами. Несмотря на то, что исследователи соглашались с тем, что в сообщении доминирующую роль играет именно вербальная составляющая, невербальные компоненты обладают не меньшей важностью [12].

В ходе исследования проведенного исследования можно заключить, что креолизованные тексты представляют собой важный инструмент современной коммуникации, объединяющий вербальные и невербальные компоненты для достижения максимального эффекта воздействия на аудиторию, поскольку такой способ подачи информации позволяет значительно повысить эффективность ее передачи и делая ее более доступной, привлекательной и легко усваиваемой.

Также стоит отметить, что для подтверждения того, что тот или иной текст является креолизованным, необходимо отразить его соответствие категориям целостности, связности, модальности, темпоральности и локативности. При изучении практического материала целесообразным также представляется его рассмотрение с точки зрения степени креолизованности текста и соотношения в нем вербального и невербального компонентов.

Литература

- Алексеев, Ю.Г. Вербальные и иконические компоненты креолизованного текста в интракультурной и интеркультурной коммуникации (экспериментальное исследование): Автореф. дисс... канд. филол. наук. Ульяновск, 2002. – 23 с.
- Анисимова, Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): Учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 128 с.
- Белова М.А. Понятия «Девербализации» и «Креолизованного текста» через призму англоязычных исследований [Электронный ресурс] // МНИЖ. 2016. № 1–4 (43). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiya-deverbalizatsii-i-kreolizovannogo-teksta-cherez-prizmu-angloyazychnyh-issledovaniy> (дата обращения: 02.12.2025).

cle/n/ponyatiya-deverbalizatsii-i-kreolizovannogo-teksta-cherez-prizmu-angloyazychnyh-issledovaniy (дата обращения: 02.12.2025).

- Бернацкая, А. А. К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние // Речевое общение: Специализированный вестник / Краснояр. Гос. ун-т; Под редакцией А.П. Сквородникова. Вып. 3 (11). Красноярск, 2000. – С. 104–110.

- Браташ, В.С., Риехакайнен, Е.И., Петрова, Т.Е. Зачем нужны поликодовые тексты? / В.С. Браташ, Е.И. Риехакайнен, Т.Е. Петрова: учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2022. – 72 с.

- Валгина, Н.С. Теория текста: Уч. пособие. М.: Логос, 2003. – 280 с.

- Власова, О. В. О соотношении компонентов в креолизованном тексте в англоязычной литературе / О.В. Власова // Вестник филологических наук. – 2023. – Т. 3, № 8. – С. 223–229.

- Ворошилова, М.Б. Политический креолизованный текст: ключи к прочтению: моногр. / М.Б. Ворошилова; Урал. гос.пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – 193 с.

- Головина, Л.В. Взаимовлияние иконических и вербальных знаков при смысловом восприятии текста: автореферат диссертации на соискание степени кандидата филологических наук. М., 1986. – 21 с.

- Дубовицкая, Л.В. Феномен креолизованного текста: автореферат диссертации на соискание степени кандидата филологических наук. – М., 2013. – 22 с.

- Корда, О.А. Креолизованный текст в современных печатных СМИ: структурно-функциональные характеристики: Автореф. дисс... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2013. – 20 с.

- Лотман, Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста // Лотман Ю.М. Избранные статьи. Т. 1. – Таллинн, 1992. – С. 129–132

- Новый словарь иностранных слов [Электронный ресурс]. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/45703/креолизованный (дата обращения 02.12.2025)

- Сазонов, В. В., Шошников, К. Б. О соотношении вербальной и визуальной информации в прессе // Предмет семиотики. Теоретические и практические проблемы взаимодействия средств массовых коммуникаций. – М.: Изд-во МГУ, 1975. С. 374–389.

- Сорокин, Ю. А., Тарасов, Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция. // Оптимизация речевого воздействия. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1990. – С. 180–186.

- Тарасов, Е.Ф. Смысловое восприятие креолизованного текста // Креолизованный текст: Смысловое восприятие. Коллективная монография / Отв. ред. И.В. Васькина. Ред. колл.: Е.Ф. Тарасов, А.А. Нистратов, М.О. Матвеев. – М.: Институт языкознания РАН, 2020. – 206 с.

- Тельминов, Г.Н. Интернет-реклама как вид креолизованного текста [Электронный ресурс]. // Вестник ННГУ. 2009. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-reklama-kak-vid-kreolizovannogo-teksta> (дата обращения: 01.12.2025).

- Терпак, М. А., Абдрахманова, Л.В. Сравнительный анализ методов и типов креолизации англоязычных и русскоязычных научно-технических текстов [Электронный ресурс] // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2020. № 26 (2). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-metodov-i-tipov-kreolizatsii-angloyazychnyh-i-russkoyazychnyh-nauchno-tehnicheskikh-tekstov-na-primere-tekstov> (дата обращения: 01.12.2025).

- Шакер, И.Т. Креолизованный текст как средство современной коммуникации: вербальная и визуальная составляющие [Электронный ресурс] // Научный форум: Филология, искусствоведение и культурология: сб. ст. по материалам III междунар. Заочной науч.-практ. конф. – No 1 (3). – М.: Изд. «МЦНО», 2017. URL: https://www.researchgate.net/publication/331357932_Kreolizirovannyj_tekst_kak_sredstvo_sovremennoj_kommunikacii_Verbalnaa_i_vizualnaa_sostavlausie_alns_alkrywly_kwslyt_lftwasl_alhdyth_almkwnat_allfzyt_w_albsryt (дата обращения: 01.12.2025).

- Якобсон, Р. Язык и бессознательное [Электронный ресурс] / Пер. с англ., фр., К. Голубович, Д.Епифанова, Д. Кротовой, К. Чухрукидзе. В. Шеворошкина; составл., вст. слово К. Голубович, К. Чухрукидзе; ред. пер. – Ф. Успенский. М.: Гнозис, 1996. URL: https://biblio.imli.ru/images/abook/teoriya/R_Yakobson_-_Yazyk_i_bessoznatelnoe.pdf (дата обращения: 01.12.2025).

CREOLIZED TEXT: CONCEPT, STRUCTURE AND CLASSIFICATION

Vlasova O.V.

Saint Petersburg State University of Aerospace Instrumentation

This article is devoted to the study of the phenomenon of creolized text, defined as a special form of text that combines verbal and non-verbal components of different nature such as

images, graphics, music, etc. This research is based on works of the well-known Russian and foreign linguists including Yu.A. Sorokin, E.F. Tarasov, O.V. Poymanova and others. It also includes historical analysis of the formation and evolution of the term since the late twentieth century when there was increased interest among scholars in studying non-verbal means of communication. The paper provides an overview of key theoretical approaches used by modern scientists defining the structure and function of creolized texts. Variety of approaches to the definition of the term itself are noted with emphasis placed on distinguishing main categories of these types of texts such as integrity, coherence, and modality. Existing classifications based on functions and degree of integration between verbal and non-verbal components are also presented and analyzed. Specific attention is given to mechanisms of interaction between verbal and non-verbal components within creolized texts along with their influence on audience's perception and information processing.

Keywords: creolized text, verbal component, non-verbal component, iconic component, semiotics, communication.

References

1. Alekseev, Yu.G. Verbal and iconic components of creolized text in intracultural and intercultural communication (experimental study): Abstract of Cand. Sci. (Philology). Ulyanovsk, 2002. – 23 p.
2. Anisimova, E.E. Text linguistics and intercultural communication (based on creolized texts): Textbook for students of foreign language departments of higher education institutions. – Moscow: Publishing Center "Academy", 2003. – 128 p.
3. Belova, M.A. The concepts of "Deverbalization" and "Creolized text" through the prism of English-language studies [Electronic resource] // MNIZH. 2016. No. 1–4 (43). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiya-deverbalizatsii-i-kreolizovannogo-teksta-cherez-prizmu-angloyazychnyh-issledovaniy> (date of reference: 02.12.2025).
4. Bernatskaya, A.A. On the problem of "creolization" of the text: history and current state // Speech communication: Specialized bulletin / Krasnoyarsk State University; Edited by A.P. Skovorodnikov. Issue 3 (11). Krasnoyarsk, 2000. – Pp. 104–110.
5. Bratash, V.S., Riekhakainen, E.I., Petrova, T.E. Why are polycode texts needed? / V.S. Bratash, E.I. Riekhakainen, T.E. Petrova: textbook. – St. Petersburg: Publishing House of St. Petersburg University, 2022. – 72 p.
6. Valgina, N.S. Text: textbook. Moscow: Logos, 2003. – 280p.
7. Vlasova, O.V. On the Relationship of Components in a Creolized Text in English-Language Literature / O.V. Vlasova // Bulletin of Philological Sciences. – 2023. – Vol. 3, No. 8. – Pp. 223–229.
8. Voroshilova, M.B. Political Creolized Text: Keys to Reading: monograph. / M.B. Voroshilova; Ural. state ped. univ. – Ekaterinburg, 2013. – 193 p.
9. Golovina, L.V. Interinfluence of Iconic and Verbal Signs in the Semantic Perception of a Text: abstract of a dissertation for the degree of Candidate of Philological Sciences. Moscow, 1986. – 21 p.
10. Dubovitskaya, L.V. The Phenomenon of Creolized Text: Abstract of a Dissertation for the Degree of Candidate of Philological Sciences. – Moscow, 2013. – 22 p.
11. Korda, O.A. Creolized Text in Modern Print Media: Structural and Functional Characteristics: Abstract of Cand. Philological Sciences Dissertation. – Ekaterinburg, 2013. – 20 p.
12. Lotman, Yu.M. Semiotics of culture and the concept of text [Electronic resource] // Lotman Yu.M. Selected articles. T. 1. – Tallinn, 1992. – Pp. 129–132.
13. New Dictionary of Foreign Words [Electronic resource]. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/45703/креолизаторный (date of reference 02.12.2025)
14. Sazonov, V. V., Shoshnikov, K.B. On the Relationship between Verbal and Visual Information in the Press // The Subject of Semiotics. Theoretical and practical problems of interaction of mass media. – Moscow: Moscow State University Publishing House, 1975. Pp. 374–389.
15. Sorokin, Yu. A., Tarasov, E.F. Creolized texts and their communicative function. // Optimization of speech impact. – M.: Institute of Linguistics RAS, 1990. – P. 180–186.
16. Tarasov, E.F. Semantic perception of a creolized text // Creolized text: Semantic perception. Collective monograph / Rep. ed. I.V. Vashunina. Ed. coll.: E.F. Tarasov, A.A. Nistratov, M.O. Matveev. – M.: Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences, 2020. – 206 p.
17. Telminov, G.N. Internet advertising as a type of creolized text [Electronic resource]. // Bulletin of Nizhny Novgorod State University. 2009. No. 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-reklama-kak-vid-kreolizovannogo-teksta> (date of reference: 01.12.2025).
18. Terpak, M. A., Abdrakhmanova, L.V. Comparative analysis of methods and types of creolization of English-language and Russian-language scientific and technical texts [Electronic resource] // Bulletin of Samara University. History, pedagogy, philology. – 2020. No. 26 (2). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-metodov-i-tipov-kreolizatsii-angloyazychnyh-i-russkoyazychnyh-nauchno-tehnicheskikh-tekstov-na-priemere-tekstov> (date of reference: 01.12.2025).
19. Shaker, I.T. Creolized text as a means of modern communication: verbal and visual components [Electronic resource] // Scientific forum: Philology, art criticism and cultural studies: collection of articles based on the materials of the III international. Correspondence scientific-practical conf. – No. 1 (3). – M.: Publ. "MCNO", 2017. URL: https://www.researchgate.net/publication/331357932_Kreolizirovannyj_tekst_kak_sredstvo_sovremennoj_kommunikatsii_Verbalnaa_i_vizualnaa_sostavlausie_alns_alkrywly_kwslyt_ltwasl_alhdyth_almkwat_alfzyt_w_albsyt (date of reference: 12/01/2025).
20. Jacobson, R. Language and the Unconscious [Electronic resource] / Translated from English, French, by K. Golubovich, D. Epifanova, D. Krotova, K. Chukhrukidze. V. Shevoroshkina; compiled and introduced by K. Golubovich, K. Chukhrukidze; editorial translation – F. Uspensky. Moscow: Gnosis, 1996. URL: https://biblio.imli.ru/images/abook/teoriya/R_Yakobson_-_Yazyk_i_bessoznatelnoe.pdf (date of reference: 01.12.2025).

Эмотивная окрашенность оппозиций «далекое–близкое» и «высокое–низкое» в художественном пространстве на примере малой прозы Бунина

Волошинова Татьяна Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
E-mail: t.u.voloshinova@mail.ru

Волошинова Анастасия Денисовна,

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
E-mail: advoloshinova@gmail.com

Климов Алексей Михайлович,

Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевич
E-mail: klimov-alexei@mail.ru

Статья посвящена проблемам выявления специфики эмотивной окрашенности художественного пространства. Актуальность исследования определяется значимостью формирования устойчивых навыков анализа художественного текста студентами-гуманитариями, будущая профессиональная деятельность которых связана с художественным текстом, в частности студентами направления бакалавриата и магистратуры «Издательское дело». Целью исследования было формирование методики выявления эмотивной окрашенности пространственных оппозиций, что напрямую влияет на последующую деятельность будущего редактора по формированию концепции издания. В качестве материала для анализа был выбран рассказ И.А. Бунина «Перевал». Выбор художественного произведения мотивирован, с одной стороны, очевидной востребованностью автора со стороны массового читателя и, следовательно, актуальности использования текста в профессиональном обучении будущих издателей. С другой стороны, произведение является недостаточно хорошо исследованным, что позволяет использовать результаты анализа в педагогической практике без опасения избыточной опоры на ранее созданный массив литературоведческих и критических отзывов. В исследовании был использован метод лингвистического анализа художественного текста. Были выявлены лексические, лексико-грамматические и собственно грамматические маркеры художественного пространства, на базе которых далее было осуществлено описание имеющихся в произведении художественных подпространств. Далее проводится анализ оппозиций «высокое–низкое» и «далекое–близкое» в каждом из выявленных подпространств и определяется степень их эмотивной окрашенности. Результаты исследования могут быть полезны как в редакционно-издательской практике, так и в процессе профессионального обучения будущих студентов-издателей.

Ключевые слова: лингвистический анализ художественного текста, художественное пространство, маркеры художественного пространства, эмотивность, оппозиции, И.А. Бунин, «Перевал».

Компоненты картины мира, в частности художественное пространство, используются для создания эмоционально-оценочной структуры произведения. При этом важно понимать, что вопрос интерпретации конкретного фрагмента произведения зависит от социо- и лингвокультурного опыта как автора, так и читателя [1, с. 1]. Следует также учитывать, что рецепция художественной литературы фактически состоит из двух компонентов: непосредственного анализа художественного текста и творческой (и эмоциональной) активности, воспринимающего [2, с. 309]. Таким образом, мы можем утверждать, что несмотря на индивидуальный характер интерпретации эмотивности в художественном тексте, в её основе лежит и объективная составляющая, связанная с исходной структурой текста, заданной автором.

Как правило, при выделении в тексте эмотивного компонента определяется контраст между нейтральными и эмоционально/аксиологически маркированными лексемами [3, с. 221]. Отсюда следует высокая вероятность формирования оппозиции между отдельными эмоционально окрашенными маркерами. Сама по себе практика использования оппозиций для описания явлений появилась в рамках структурализма. Наиболее распространённые оппозиции (закрытость/открытость, направленность/ненаправленность и др.) носят подчеркнутый нейтральный характер [4, с. 98]. Отдельно можно подчеркнуть, что контраст и оппозиция как художественное средство выходят за рамки строго языковых средств и переходят в поле культуры [5, с. 6], что дополнительным образом подчёркивает роли автора и читателя в окончательном формировании систем оппозиции в произведении.

Можно отметить, что художественное пространство представляет собой разноплановый феномен и потому заведомо является неоднородным, что влечёт за собой и его ценностную неоднородность [6, с. 9]. Из этого следует привязанность пространства ко всем участникам художественного произведения: героям, автору и читателю [7, с. 34]; оно же определяет неизбежное появление оппозиций при любой попытке дать характеристику художественному пространству. Следует отметить, что художественное пространство выполняет двойственную функцию: с одной стороны, оно ориентировано на непосредственное наглядное представление места, в котором происходит действие; с другой стороны, оно же используется для структурирования и организации основного повествования [8, с. 8]. Этот факт связывает особенности организации художественного пространства произведения с объективным фактором интерпретации эмоциональной составляющей произведения.

Для анализа нами был выбран рассказ И.А. Бунина «Перевал». Данный выбор обусловлен как особенностями литературного творчества И.А. Бунина (высокая степень эмотивности, яркая образность), так и сравнительной неизученностью данного конкретного текста, что минимизирует вероятность влияния внешних интерпретаций на наш анализ.

Выявляя лингвистические маркеры, мы руководствуемся общепринятыми в профессиональном сообществе положениями теории текста о текстовой категории пространства [9].

К маркерам художественного пространства мы относили лексико-грамматические (обстоятельства места, придаточные обстоятельственные места, глаголы движения) и собственно лексические (слова с пространственной семантикой, в частности лексемы «путь», «горы», «перевал», глаголы движения и перемещения в пространстве и т.д.). Всего было выявлено более 100 таких маркеров. Их классификация позволяет выделить следующие художественные подпространства:

- пространство гор в целом;
- пространства, находящиеся рядом с перевалом (долина с хижинами чабанов, залив, сосновые леса у подножья гор, могилы около перевала);
- пространство дороги;
- пространство тумана;
- пространство собственно перевала;
- пространство цели путешествия;
- пространство перемещения путника;
- пространство потерянной ориентации;
- пространство перемещения природных объектов;
- пространство метафорического перевала.

Кроме того, в рамках художественного мира необходимо выделить пространственные отношения «высоко-низко» и «близко-далеко». Все выявленные маркеры представлены в таблице 1.

Таблица 1. Лингвистические маркеры организации художественного пространства в рассказе И.А. Бунина «Перевал».

Наименование пространства	Выявленные маркеры
Пространство гор в целом	в горах горы вырастали, спуститься с гор; ночь овладела горами; * среди ночи и вьюги на голых от века пустынных горах
Пространство долины (долин)	долина далеко внизу, на побережье тесного залива; в глубоких долинах (погас последний огонек); в долинах, в своих маленьких хижинах; спускаться к долинам
Пространство залива	тесный залив; уходя к востоку, расширялся и, поднимаясь, обнимал полнеба
Пространство лесов	у подножия сосновых лесов; остались внизу сосновые леса; прошли низкорослые искривленные кустарники; леса по горам
Пространство могил около перевала	могилы среди сосен недалеко от перевала; как пройду я мимо одиноких камней-памятников
Пространство хижин	хижины чабанов: чабаны забились в свои гомеровские хижины вместе с козами и овцами; в долинах, в своих маленьких хижинах
Пространство тумана	среди холодного тумана, вокруг меня только туман; зачернеют среди тумана; среди бегущего тумана
Пространство перевала	на пустынном перевале; вот наконец и перевал; иду по ровной и плоской степи
Пространство цели путешествия	затишье, за горами, в светлом, людном доме; где-нибудь (уснуть мертвым сном)
Отношения глубины и высоты	голый, пустынный подъем, смотрел в глубину подо мною, смотришь с большой высоты, в пролеты валился туман; остались внизу (сосновые леса), дровосеки, сброшенные с гор зимней бурей; на какой дикой и безлюдной высоте я нахожусь; вокруг только обрывы; спуститься с гор; дорога начинает подниматься; (туман) воцаряется над ними (долинами), * подъемы к новому счастью
Отношения далекого или близкого	область действительных или мнимых пространственных соотношений: перевал в двух шагах от меня (кажущееся явление), подъем не кончается, могилы недалеко от перевала; бор гудит в отдалении
Пространство перемещения рассказчика и его лошади	бреду, идет за мной, шел, приближался, шел, как пройду я мимо; спуститься с гор; пробираюсь с одного камня на другой; влезает за мною; останавливаюсь; стоит; иду навстречу им (мокрому снегу и ветру); иду; иди, иди; будем идти, пока не свалимся; иду; бреду, как во сне; спускаться к долинам; где-то упаду
Пространство потерянной ориентации	теряю представление о времени и месте; озираюсь; заблудился; то, что окружает меня (бегущая мгла); * среди ночи и вьюги
Пространство движения или перемещения природных объектов	(горы) вырастали, (туман) валился, задымил, надвигаясь, остались внизу (сосновые леса), прошли (низкорослые искривленные кустарники); (туманы) будут возрастать, окутывая горы; бегущая мгла; ветер несет туман и валит с ног; * горести, страдания, измены надвигались
Пространство метафорического перевала	сколько одиноких и трудных перевалов в жизни; горести, страдания, измены надвигались; подъемы, к новому счастью, высоки; (жуткое одиночество) на перевалах

Как видно из таблицы, структура художественного мира, с одной стороны, достаточно проста. В целом его можно описать как «горы», причем обобщенное пространство гор не очень детализировано. Единственные характеристики гор относятся не к реальным, а к метафорическим горам, на которых закончился путь автора: они «голые от века» и «пустынные». Заметим сразу же, что метафорические горы, как и метафорический перевал, по своим характеристикам существенно отличаются от реальных.

Если говорить о более мелких пространствах, то они делятся на собственно перевал и пространства, связанные с ним. Сам перевал находится на максимальной высоте и представляет собой ровную и плоскую степь. Его, как и метафорические горы, характеризует эпитет «пустынный». Если первая характеристика относительно нейтральна, то вторая несет явные негативные коннотации: согласно Большому академическому словарю, пустынный может означать или «относящийся к пустыне» (что в данном случае невозможно, ибо речь идет

не о пустыне, а о горах), или «пустой, безлюдный, необитаемый» [10, с. 542]. Очевидно, что пустынность может актуализировать семантику одиночества, которую отмечали многие читатели.

Внизу – пространство долин, к ним примыкает залив. В пространстве долин расположены хижины чабанов: они маленькие, возможно, не очень комфортные (в непогоду в хижины чабаны забиваются туда вместе с козами и овцами), но при этом они являются некоторой вневременной универсалией, которая существовала во времена Гомера и существует сейчас. Эпитет «гомеровские» не только «возможность увидеть мир в античных координатах» (по Э.Г. Шестаковой), но и указание на невозможность изменить или разрушить эти хижины. В тот момент, когда кажется, что существование мира заканчивается, наличие гомеровских хижин как основании гор и, следовательно, всего мира произведения, должно давать уверенность в том, что мир будет продолжать существовать как прежде еще многие столетия.

Подпространство долины можно также частично охарактеризовать как пространство конечной цели путешествия. Она, эта цель, не очень определена и расположена «где-то», «за горами», но это затишье, светлое и людное место, то есть явный контекстуальный антоним пустынного и мрачного перевалу.

Сам путь, описываемый в рассказе, представляет собой последовательность: долина (с заливом и хижинами) – сосновые леса – низкорослые кустарники – собственно перевал с находящимися рядом могилами – долгий путь по перевалу и далее вниз – цель путешествия. Первая часть пути, как мы увидим, описана исключительно подробно, путь после перевала практически не представлен в качестве самостоятельного художественного подпространства. Более того, именно в момент следования по этой части пути реальное пространство начинает все в большей степени соотноситься с метафорическим путем. Исходя из значительно меньшей определенности пути от перевала к точке окончания пути, неопределенность цели оказывается вполне естественной.

Вернемся к художественным подпространствам, описанным достаточно детально. Любопытно соотношение перевала и сосновых лесов. С одной стороны, они явно должны находиться внизу, у подножия горы, в начале пути. И автор это подтверждает: «Уже давно остались внизу сосновые леса, давно прошли низкорослые искривленные кустарники». С другой стороны, в момент, когда автор размышляет о лесах, оставшихся снизу, он вспоминает о могилах, находящихся недалеко от перевала: они находятся среди сосен. Структура пространства становится более сложной: долины с хижинами, выше – сосновые леса и начала пути к перевалу, потом – низкорослые кустарники, а дальше вновь сосны? Означает ли это, что, вопреки ожиданиям, где-то на плоской и ровной степи, каковой является, по утверждению рассказчика, перевал, внезапно появляются сосны? Или могилы – это уже спуск с самого перевала, то есть дорога проходит через сосновые леса, потом через кустарники, потом через ровную степь, потом опять через кустарники и, наконец, опять леса? И где-то там, уже на спуске находятся могилы? Тогда почему автор говорит о том, что они находятся «недалеко от перевала»?

Заметим, что высота, на которой расположены могилы, вызывает вопросы еще и потому, что в них покоятся дровосеки, сброшенные с гор зимней бурей. По логике, если дровосеки были сброшены бурей, они должны находиться внизу: вряд ли кто-то будет вновь поднимать сброшенные вниз тела для того, чтобы захоронить их на высоте. Да и с какой целью? Но тогда могилы опять-таки вряд ли находятся недалеко от перевала. Возможно, конечно, предположить, что за могилами еще достаточно длинный подъем в гору, то есть дровосеки были сброшены примерно на середину пути, куда-то между завершением сосновых лесов и собственно перевалом.

В любом случае, могилы дровосеков вносят некоторую неясность в структуру художественного мира. Однако их неопределенный статус в реальных пространственных координатах с лихвой компенсируется их потенциальной негативной эмоциональностью: во-первых, сама семантика могил связана со смертью, и то, что они расположены не на кладбище, а в горах, заставляет нас предположить, что между пространством гор и пространством кладбища есть определенная корреляция. Во-вторых, могилы над могилами расположены «одинокие камни-памятники», чем вновь подчеркивается мотив одиночества). И, наконец, они «зачернеют», что придает им семантику тьмы в противоположность свету, причем сделают это «среди тумана», а туман в момент потери героем пространственной и временной ориентации рискует захватить весь мир. Поскольку могилы не очень органично вписываются в структуру реального пространства гор, можно предположить, что они были нужны автору для создания эмоционального напряжения.

При этом нельзя исключить и нейтральное прочтение подпространства могил: в конце концов, мы не знаем, где именно проходит

путешествие, как в этой местности организованы похороны и, соответственно, кладбища; возможно, их изолированное расположение, как и темный цвет камней не несет никакой дополнительной семантической нагрузки.

То же самое относится к подпространству тумана. С одной стороны, он холодный, бегущий, он будет возрастать, среди него зачернеют фигуры памятников: соответственно образ тумана может усиливать ощущение дискомфорта и тревожности. С другой стороны, туман действительно не может быть никаким, кроме как холодным, под воздействием ветра он может быстро перемещаться, в определенных условиях он усиливается, и в этом может не быть никаких негативных знаков. Более того, возможно, именно эти описания тумана и дают основания читателям-любителям отметить сходство описанного Бунинским горного пути с их реальным житейским опытом. Следует также отметить, что туман – это практически универсальное подпространство, сопровождающее автора с начала пути до его конца.

Теперь остановимся на основных отношениях между объектами художественного пространства.

Как ни странно, несмотря на наличие ключевого образа пути, в рассказе очень скупо представлены пространственные отношения «близко – далеко». Мы точно знаем, что относительно недалеко от перевала находятся могилы, а в отдалении гудит бор. Собственно говоря, это все более или менее точные линейные расстояния, описанные в рассказе. То есть мы не представляем, насколько на самом деле велик путь в целом, как далеко от начала пути находится перевал, как долго на самом деле необходимо спускаться с перевала в долину. Есть только ощущения путешественника на подъеме: ему кажется, что перевал в двух шагах, однако это оказывается не так. В определенной степени можно говорить о том, что в рассказе отсутствуют указания на расстояния; все очень субъективно.

Отношения «низко-высоко», на первый взгляд, представлены более широко. Мы можем построить достаточно подробную иерархию высот: долина – большая высота в начале пути (отметим, что она по факту не очень велика, ибо даже сосновые леса еще не пройдены, но явно выше долины, ибо путешественник уже видит внизу некую глубину) – сосновые леса – низкорослые кустарники – пустынный подъем на безлюдной и дикой высоте – вновь поднимающаяся дорога – перевал – спуск.

При этом для каждого уровня высоты есть своя глубина:

- начало пути – глубина, в которую смотрит путешественник;
- приближение к сосновым лесам – пролеты между отрогами, в которые валится туман;
- пустынный подъем – обрывы по дороге к перевалу после прохождения лесов и кустарников;
- перевал – сброшенные вниз дровосеки.

Если высоты мы можем ранжировать и расположить в некоторой разумной последовательности, то глубины обладают не абсолютными значениями, а только относительными. Так, сложно сказать, как пролеты между отрогами соотносятся по высоте с точкой, начала пути, спускаются ли обрывы к сосновым лесам, или остаются на уровне пустынного подъема. Отдельный вопрос – куда именно были сброшены бурей дровосеки. Но важно, что, где бы ни остановился путешественник, внизу всегда есть некоторая более глубокая точка. По сути это указывает не просто на вертикальную организацию пространства, это указывает на сущность пути: он нацелен не столько на преодоление некоторого расстояния, сколько на подъем и последующий спуск.

При этом само движение путешественника описывается не как движение вверх-вниз, а как движение по ровной поверхности: он бредет, идет, приближается, собирается пройти, пробирается, останавливается, стоит. Единственные два глагола перемещения в пространстве, которые используются для описания его движения по оси верх-низ – это «спуститься» («спускаться») и, возможно, «упаду». Путь проделывается в строго вертикально ориентированном пространстве, однако сам путник свою дорогу не описывает как движение вверх или вниз. По сути, он как бы игнорирует характер своей дороги. Неудивительно, что в определенный момент времени он теряет ориентацию в пространстве.

Как ни странно, движение природных объектов и явлений тоже не всегда связано с движением вверх-вниз. Пожалуй, о вертикальной направленности движения можно говорить только применительно к сосновым лесам (они остались внизу) и, возможно, к туману (он валится). Остальные природные явления скорее увеличиваются в объеме (горы вырастают, туманы будут возрастать) или занимают все отведенное им пространство (туман задымил лес, туманы будут всегда окутывать горы). Может подчеркиваться быстрое движение (бегущая мгла) или быстрое приближение (надвигающийся туман). Природа су-

ществует вне основной вертикали, она распространяется на всё художественное пространство.

Отметим, что в метафорическом пространстве жизненного пути, в отличие от пути настоящего, вертикальная ориентация статистически присутствует в большей степени: дважды упоминается о перевале (высшая вертикальная точка), единожды – о подъеме к новому счастью. Однако окружение рассказчика на этом пути ведет себя так же, как ведет себя природа: горести, страдания, измены надвигаются на автора так же, как надвигался на него туман. Из этого можно сделать вывод о соотносительности образа тумана с горестями, страданиями и изменами и, следовательно, о его преимущественно негативной эмоциональной окраске.

Подведем итоги. Путешественник передвигается в вертикально организованном пространстве, однако преимущественно плоскостной характер его движения никак не соотносится с характером самого пространства. Цель его путешествия, как и последующий спуск к ней, определена неясно. Сам по себе характер пространственных объектов не несет объективной угрозы, однако каждый из них по отдельности может быть истолкован как угрожающий или неприятный. При более прямом, буквальном прочтении рассказа образ художественного пространства может давать нейтральный фон, при более метафорическом – тревожный или угнетающий.

Литература

1. Коростова С.В. К вопросу об эмотивности и эмоциогенности русского художественного текста // Филология и человек. 2015. № 3. С. 116–122.
2. Левакин Н.Н. Художественная рецепция как литературоведческое понятие (к вопросу понимания термина) // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2012. № 27. С. 308–310.
3. Махова И.Н., Чуднова О.А. Специфика трансляции маркеров эмоционально-эстетической информации // Гуманитарные и юридические исследования. 2020. № 4. С. 217–222. DOI 10.37493/2409–1030.2020.4.31.
4. Поршнева А.С. Изучение художественного пространства: стратегии и алгоритмы. // Иноязычный дискурс: проблемы интерпретаций и изучения: сборник научных трудов. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2010; Выпуск 2: 96–115.
5. Кулешова А.В. Категории контраста и оппозиции в лингвистическом анализе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. № 2(87). С. 4–7.
6. Фуксон Л.Ю. Пространственные архетипы // Сюжетология и сюжетология. 2014. № 1. С. 9–15.
7. Каган М.С. Пространство и время в искусстве как проблема эстетической науки // Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. Л.: 1974. С. 26–39.
8. Махович Е.В. Смысловое поле и структура концепта «художественное пространство» в гуманитарных науках // Культура и образование. 2020. № 3(38). С. 5–11. DOI 10.24412/2310–1679–2020–338–5–11.
9. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста. М.: Флинта: Наука, 2009. С. 158–188.
10. Большой академический словарь русского языка. Т. 21. Прodelать – пятью. М.-СПб.: Наука, 2012. 629 с.

THE EMOTIONAL COLORING OF THE OPPOSITIONS “FAR-NEAR” AND “HIGH-LOW” IN THE ARTISTIC SPACE ON THE EXAMPLE OF BUNIN'S SHORT PROSE

Voloshinova T.Yu., Voloshinova A.D., Klimov A.M.

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg State University of Telecommunications named after Prof. M.A. Bonch-Bruевич

The article is devoted to the problems of identifying the specifics of the emotive coloring of the artistic space. The relevance of the research is determined by the importance of developing stable skills in analyzing literary text by humanities students whose future professional activities are related to literary text undergraduate and graduate students in Publishing. The purpose of the study was to develop a methodology for identifying the emotive coloring of spatial oppositions, which directly affects the future editor's subsequent activities in shaping the concept of the publication. The short story “The Pass” by I.A. Bunin was chosen as the material for the analysis. The choice of an artistic work is motivated, on the one hand, by the obvious demand of the author from the mass reader and, consequently, the relevance of using the text in the professional training of future publishers. On the other hand, the work is not well researched enough, which makes it possible to use the results of the analysis in pedagogical practice without fear of excessive reliance on the previously created array of literary and critical reviews. The method of linguistic analysis of a literary text was used in the study. The lexical, lexico-grammatical and grammatical markers of the artistic space were identified, on the basis of which the description of the artistic subspaces available in the work was further carried out. Next, the analysis of the oppositions “high-low” and “far near” in each of the identified subspaces is carried out and the degree

of their emotive coloring is determined. The results of the research can be useful both in editorial and publishing practice and in the process of professional education of future students of publishers.

Keywords: linguistic analysis of a literary text, artistic space, markers of artistic space, emotivity, oppositions, I.A. Bunin, "The Pass".

References

1. Korostova S.V. On the question of emotivity and emotionality of the Russian literary text // *Philology and man*. 2015. No. 3. Pp. 116–122.
2. Levakin N.N. Artistic reception as a literary concept (on the issue of understanding the term) // *Proceedings of the Penza State Pedagogical University named after V.G. Belinsky*. 2012. No. 27. Pp. 308–310.
3. Makhova I.N., Chudnova O.A. Specificity of translation of markers of emotional and aesthetic information // *Humanitarian and legal research*. 2020. No. 4. Pp. 217–222. DOI 10.37493/2409–1030.2020.4.31.
4. Porshneva A.S. The study of artistic space: strategies and algorithms. // *Foreign language discourse: problems of interpretation and study: collection of scientific papers*. Yekaterinburg: Ural University Publishing House, 2010; Issue 2: 96–115.
5. Kuleshova A.V. Categories of contrast and opposition in linguistic analysis // *Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*. 2014. No. 2(87). Pp. 4–7.
6. Fuchson L.Y. Spatial archetypes // *Plotology and plotography*. 2014. No. 1. Pp. 9–15.
7. Kagan M.S. Space and time in art as a problem of aesthetic science // *Rhythm, space and time in literature and art*. L.: 1974. Pp. 26–39.
8. Makhovich E.V. Semantic field and structure of the concept "artistic space" in the humanities // *Culture and education*. 2020. No. 3(38). Pp. 5–11. DOI 10.24412/2310–1679–2020–338–5–11.
9. Bolotnova N.S. *Philological analysis of the text*. Moscow: Flint: Nauka, 2009. pp.158–188
10. *The Great Academic Dictionary of the Russian language*. Vol. 21. Do it in five. Moscow-SPb.: Nauka, 2012. 629 p.

Гусейнова Жала Эльчин кызы,

аспирант, кафедра зарубежной литературы, литература народов мира, Московский Педагогический Государственный Университет
E-mail: jala2000@bk.ru

В статье рассматривается тема взаимодействия Востока и Запада в романах Сабахаттина Али – одного из ключевых авторов турецкой литературы первой половины XX века. Анализируются художественные образы городов, психологические особенности персонажей и концепция «пограничной идентичности», определяющая внутреннюю динамику героев. Показано, что у Али Восток и Запад функционируют не как географические или идеологические противоположности, а как пространства морального выбора и личной ответственности. Автор исследует, каким образом архитектура, язык и социальная среда в романах «Мадонна в меховом мантио», «Дьявол внутри нас» и «Юсуф из Кююджака» становятся метафорами духовного состояния человека. В работе используется сопоставительный и культурно-исторический подход, что позволяет выявить особенности психологического реализма и этической проблематики прозы Сабахаттина Али.

Ключевые слова: Сабахаттин Али, Восток и Запад, культурная идентичность, психологический реализм, турецкая литература XX века.

Сабахаттин Али (1907–1948) – турецкий писатель, поэт, журналист и переводчик, одна из ключевых фигур республиканской литературы первой половины XX века. Он известен как автор, сумевший соединить автобиографический опыт и художественную прозу, отразив в своих произведениях драму личности на границе Востока и Запада. Али писал о социальной несправедливости, отчуждении, моральных конфликтах и трудности самоопределения в условиях модернизации. Его романы «Мадонна в меховом мантио» (1943), «Дьявол внутри нас» (1940) и «Юсуф из Кююджака» (1937) стали классическими примерами психологического реализма, а его публицистика и переводы открыли турецкому читателю новые горизонты европейской литературы.

Тема взаимодействия Востока и Запада – одна из центральных тем в турецкой литературе XX века. Она не исчерпывается сравнением ландшафтов. Речь, в первую очередь, о взаимоотношении культур, различиях в понимании свободы, ответственности, любви и достоинства. Турецкий писатель Сабахаттин Али – один из самых последовательных авторов, изображающих противоречия в культурной сфере не как социальные конфликты, а как интимную драму личности. Его герои – люди, которые перемещаются между разными пространствами и языками, но ещё отчётливее – между несовместимыми ожиданиями. Именно поэтому страны и города у Али – не фон, а территории смысла: Берлин и Стамбул, провинциальная Анатолия и европейские улицы формируют поведение персонажей, их способ чувствовать и высказываться.

Тема соотношения Востока и Запада нашла отражение в целом ряде романов писателя: «Мадонна в меховом мантио», «Дьявол внутри нас» и «Юсуф из Кююджака». Она развивается через картографию городов, психологию персонажей и скрытый автобиографический опыт автора. Как справедливо отмечает А. Сейхан, творчество Али является примером «письма вне нации» (*writing outside the nation*), постоянно сверяющегося с внешним взглядом и ищущего язык для выражения себя в среде «господствующего Другого» [5, с. 12]. В этой мере автобиографическое начало помогает понять художественную логику текстов [3, с. 15–19].

Прежде всего, романы Али образуют своеобразную географическую дугу между Берлином и Турцией. Берлин в «Мадонне в меховом мантио» – это в определённом смысле лаборатория Запада: город музеев и ателье, художественных дискуссий и непривычной прямоты в общении [1, с. 27]. Стамбул в «Дьяволе внутри нас» – столица культурной модернизации и одновременно средоточие морального давления, где язык свободы сталкивается с языком подозрения и самооправдания [2, с. 47]. Центральную мысль романа формулирует герой: «Biz kendi hatalarımızı pek kolayca semiyete atfederiz» («Мы слишком легко списываем собственные ошибки на общество»). Провинциальные города и деревни западной Анатолии в «Юсуфе из Кююджака» воплощают Восток не как экзотику, а как жизненный уклад. Иерархия, репутация, честь, зависимость от общины – все эти проблемы находят отражение в романе. В нём сказано: «Hak, insanın arkasında duranlarla vardır» («Право есть там, где у тебя есть люди») [3, с. 108]. Таким образом, у Али существуют как минимум три типа пространства. Первое – европейский мегаполис, где «можно быть собой», но где никто не дарит признания и тепла; второе – национальная столица или большой город, где модернизация звучит громко, а повседневная жизнь всё ещё держится на неписаных правилах. Третье пространство – это провинция, где традиция задаёт ритм и границы желаемого. От различий этих пространств напрямую зависят и различия в поведении и психологии героев.

В «Мадонне в меховом мантио» Германия – место, куда герой едет учиться и «посмотреть мир», но учебная цель быстро превращается в антропологический эксперимент: «как я устроен в культуре, которая не ждёт от меня бесконечных объяснений?». В европейском городе герой неожиданно обнаруживает, что его слышно: «Я впервые понял, что мои слова могут иметь цену сами по себе, а не потому, что их повторяют другие» [1, с. 167–168]. Эта краткая формулировка фиксирует главный для Али жест Запада: признание индивидуального голоса, но вместе с признанием приходит новая боль – одиночество. Берлин не дарит тепла и поддержки. Герой видит, как публичная вежливость и внутренняя дистанция сосуществуют, и учится говорить, не будучи включённым в чью-то семью или клан. Здесь же происходит встреча героя с Марией Пудер, независимой художницей. Эта встреча превращается

для него в опыт «женского Запада»: равного собеседника, который требует ответственности и честности не только в любви, но и в самопознании. «Она говорила так, будто просит меня отвечать не перед нею, а перед собой» [1, с. 208]. Запад у Али – экзамен на взрослость. Исследователи не раз обращали внимание на то, что берлинские страницы у Али написаны с редкой оптикой «внутреннего эмигранта»: это не восторженный путевой очерк, а анатомия встречи с культурой, где свобода и холодность идут рука об руку. Берна Моран метко называет Германию у Али «страной притягательной дистанции» [4, с. 13–17]. К. Дикинсон подчеркивает: «Ali's narrative is less a memoir than a model of how an Eastern subject behaves when confronted with the Western city» [4, с. 21]. Н. Гюрбилек добавляет, что его позиция отличается от постмодернистских игр Орхана Памука отсутствием иронии и высокой экзистенциальной ставкой – «не придумать себя заново, а выдержать себя таким, какой ты есть» [6, с. 67].

Если Берлин проверяет героя на способность быть самостоятельным, то Стамбул в «Дьяволе внутри нас» проверяет его на способность быть честным – прежде всего перед собой. «Мы слишком легко списываем собственные ошибки на общество», – признаётся герой, и это, пожалуй, центральная формула романа [2, с. 32]. Столица – витрина модернизации: новые газеты, новые круги, новые разговоры, но язык обновления часто маскирует старые механизмы морального давления: «что скажут», «как посмотрят», «кому обязан». Стамбул у Али – место, где маски приличия меняются быстрее, чем привычки. Парадокс в том, что в Стамбуле герой формально «дома», но культурно он так же чужой, как и в Берлине. Здесь нет проблемы языка, как в Германии, – но есть трудность интонации: любой жест самостоятельности читается как вызов. Исследователи Б. Моран и И. Энгинюн подчёркивают, что городская проза Али связана с разочарованием в скором примирении традиции и модернизации: модернизация даёт новые слова, но не гарантирует новые смыслы [7–8, с. 18–19; с. 34]. Поэтому герой «Дьявола внутри нас» балансирует между желанием свободы и соблазном оправдать собственную пассивность социальным давлением – отсюда метафора «дьявола внутри».

«Юсуф из Куюджака» отправляет нас в провинциальную Анатолию – пространство, где человек знает имена соседей и границы своих возможностей. Восток здесь – не идеологема, а распорядок дня: кто кому кум, чей авторитет перевесит, как решается конфликт. Юсуф сталкивается с миром, где справедливость не абстрактна, а персонализирована: она зависит от положения, родства, статуса. «Право есть там, где у тебя есть люди» – так можно резюмировать молчаливую философию провинции [3, с. 47]. В отличие от берлинского испытания одиночеством и стамбульского испытания совестью, провинция у Али проверяет героя на чувство достоинства. Принять правила игры – значит поступиться собой; не принять – значит обрести хроническую уязвимость. Исследовательская традиция видит в Юсуфе «литературного носителя восточного честолюбия», которое не находит языка в модернизирующейся Турции [8, с. 46]. Отсюда – ещё один поворот темы Восток–Запад: не география определяет судьбу, а несоответствие внутренних мерок тем правилам, которые доминируют в конкретном месте.

Перемещения героев в географическом пространстве у Али всегда синхронны с перемещениями по внутренней шкале ценностей. Берлин улучшает способность героя слышать и формулировать собственный голос, но ухудшает его социальную укоренённость. Стамбул улучшает возможность «быть среди своих», но ухудшает честность самосознания: слишком много соблазнов спрятаться за общими формулами. Провинция улучшает чувство сопричастности и памяти, но ухудшает перспективу равной справедливости. Именно эти сдвиги объясняют, почему герои ведут себя в разных местах по-разному. В Берлине они решительнее, но уязвимее; в Стамбуле – осторожнее, но склонны к самообману; в Анатолии – сдержаннее, но принципиальнее. Али тем самым показывает, что Восток и Запад – не абсолютные полюса, а пространство разных компромиссов. «Там, где мне позволено быть собой, я теряю тех, кто объясняет мне меня», – так мог бы сказать любой из его героев.

Али не превращает роман в прямой отчёт о собственной жизни, но всё же пережитый опыт «жизни между мирами» несомненно питает его прозу. В своих исследованиях Кристиан Дикинсон и Азаде Сейхан обращают внимание, что авторский взгляд на Европу – это взгляд человека, который одновременно испытывает благодарность к пространству свободы и боль от культурной разобщённости [5, с. 55]. В этом смысле берлинские сцены «Мадонны в меховом мантио» – не воспоминание, а своего рода модель: как ведёт себя чувствительный восточный субъект, оказавшийся в западном городе. Мария Пудер в романе – не проекция «европейской музы», а полноценный интеллектуальный собеседник. В общении с ней герой учится говорить правду: «Если ты скрываешься, ты не со мной – ты не с собой» [1, с. 208]. В стамбуль-

ской оптике такая прямая позиция часто оценивается как холодность; в берлинской – как норма этического поведения. Женский образ у Али служит не для восполнения мужской неполноты, а для испытания его на способность к равному диалогу. Это ещё одна грань темы Восток–Запад: равенство – не стилистика, а требование характера. Опыт отчуждения у Али вырастает из столкновения не только с чужой культурой, но и с собственным образом себя. Герои оказываются незавершёнными в любой точке: на Западе – потому что не хватает «своих», на Востоке – потому что не хватает воздуха. Эта двойная непринадлежность превращает географическую карту в карту сознания. Так у Али города становятся метафорами внутренних комнат: Берлин – кабинет, где слышно собственное эхо; Стамбул – гостиная, где много свидетелей и мало доверия; провинция – двор, где каждый взгляд – голос общины.

Критика неоднократно помещала Али в широкий контекст турецкой прозы о пограничной идентичности. А. Сейхан описывает это как «письмо вне нации» – письмо, которое постоянно свертывается с внешним взглядом и ищет язык для себя в среде господствующего другого [5, с. 84]. Н. Гюрбилек обращает внимание на «витринность» турецкой модернизации: многое из западного опыта оказывается «выставлено» на показ, но не усвоено, и именно в этой ситуации голоса героев Али слышны как голоса сомнения и честности [6, с. 34]. Б. Моран настаивает, что сила прозы Али – в «неуступчивом психологизме», который не позволяет подменить личный выбор историческим оправданием [7, с. 23]. И. Энгинюн, рассматривая прозу республиканского периода, фиксирует у Али устойчивую тенденцию «моральной прозы» – прозы, где нравственная рефлексия важнее сюжетной интриги [8, с. 102]. Сравнение с Орханом Памуком выявляет разницу стратегий: у Памука тема Восток–Запад чаще превращается в интеллектуальную игру зеркал и текстов; у Али – это конкретная боль конкретных людей. Как писал один из обозревателей, «Ali does not dismantle discourses – he listens to hearts» [9, с. 43–45]. Важна также параллель Али с Яшаром Кемалем, которая выводит к различию эпического и камерного: если Кемаль создаёт эпопеинное описание сельской Турции, то Али концентрируется на точечной драме достоинства и стыда. Наконец, связь Али с Назымом Хикметом проявляется в воплощении темы отчуждения, но у Хикмета она чаще социальна, тогда как у Али – интимна и этическая [8, с. 13–14].

Отдельного внимания заслуживает дискуссия о «реализме» Али. Алиа Мурадова видит в Сабахаттине Али социального реалиста, для которого культурный конфликт – следствие общественных условий [10, с. 21–22]. Другие, напротив, настаивают на том, что у Али социальное – лишь фон, среда, а в центре драма – этическая и психологическая. По-видимому, Али сознательно удерживает обе фокусировки: он описывает давящие структуры, но считает их проявление через личную совесть. Поэтому его романы выступают примером психологического реализма. Архитектура и городское пространство важны для автора как отражение внутреннего мира героев. Одним из ключевых художественных приёмов Сабахаттина Али является использование архитектуры и городского пространства для передачи эмоционального состояния героев. Город в его произведениях – это не только фон, а активный участник повествования, отражающий столкновение Востока и Запада. Так, в романе «Мадонна в меховом мантио» Берлин изображён как город строгой и рациональной архитектуры. Прямые линии улиц, массивные здания и холодные фасады символизируют ту отчуждённость, с которой сталкивается Раиф Эфенди. Воспринимая этот город как воплощение западного порядка, герой одновременно чувствует себя в нём чужим, утрачивая эмоциональную связь с пространством. Как отмечает Н. Гюрбилек, городская среда у Али всегда служит индикатором внутреннего кризиса личности [6, с. 44–47].

В противоположность этому Стамбул и Анкара у Али наполнены переходностью: с одной стороны – традиционные узкие улочки, мечети и старые дома, с другой – новые административные здания, символы молодой Турецкой республики. Такой контраст подчеркивает состояние разрыва героев между прошлым и будущим. Архитектура становится зеркалом не только личных эмоций, но и исторических процессов. Особое значение имеет изображение сельских пространств, например, в романе «Юсуф из Куюджака». Здесь архитектура почти исчезает, уступая место природе. Юсуф находит гармонию именно в естественной среде, что противопоставляется искусственности урбанистического Запада. Таким образом, архитектурный облик местности у Али напрямую соотносится с поиском идентичности у его героев. В литературоведческих исследованиях подчеркивается, что Али использует архитектуру как форму культурного текста, в котором можно прочесть сопротивление или подчинение западным моделям. Анализ городской среды в его романах помогает глубже понять тему соотношения Востока и Запада.

Восприятие Германии турецкой интеллигенцией и образ страны у Сабахаттина Али также заслуживают внимания. Германия занима-

ет в творчестве Али особое место, выступая своеобразным символом Запада. Для турецкой интеллигенции 1920–1930-х годов Германия была страной, олицетворяющей технический прогресс, философскую глубину и художественные достижения. Вместе с тем это пространство ощущалось как холодное и чужое. В «Мадонне в меховом мантио» Берлин становится не только местом художественного открытия Раифа, но и пространством его одиночества. Германия представляется герою страной строгого порядка, рациональной организации жизни, что вызывает у него одновременно восхищение и тоску. Подобное восприятие было характерно и для других представителей турецкой интеллигенции того времени, что подтверждают воспоминания Назыма Хикмета и анализ Яшара Кемаля. Таким образом, Германия в романах Али – это страна двойного значения: с одной стороны, она воплощает возможности культурного обновления, с другой – становится символом отчуждения. Как справедливо отмечает Берна Моран, Али показывает Германию как пространство, где герой открывает для себя новые ценности, но теряет ощущение собственного дома [4, с. 34–35].

Важным измерением темы Востока и Запада в романах Сабахаттина Али является трудность языка. Язык в его произведениях функционирует не только как средство общения, но и как символ границы между культурами. Для героев Али владение иностранным языком открывает новые горизонты, но одновременно становится источником глубокого отчуждения. Особенно заметно это в «Мадонне в меховом мантио». Раиф Эфенди в Германии сталкивается с трудностями общения, чувствуя себя чужим в языковой среде. Немецкий язык для него является инструментом адаптации, но он же усиливает дистанцию между ним и местным обществом. Таким образом, язык превращается в маркер инаковости, в символ того, что полное приобщение к Западу остаётся недостижимым. Перевод у Али – не только техническая необходимость, но и важная метафора. Герой, вынужденный постоянно переводить, словно существует между мирами, не принадлежа полностью ни одному. Как отмечает И. Энгинюн, «перевод у Али становится не мостом, а пространством дополнительного отчуждения» [8, с. 11–13]. Это созвучно общему ощущению турецкой интеллигенции первой половины XX века, разрывающейся между культурными кодами разных культур.

Страны и города в романах Сабахаттина Али – активные участники повествования. Берлин учит слышать себя, но оставляет наедине с тишиной; Стамбул обещает признание, но требует уступок совести; Анатолия дарит память и принадлежность, но отмеряет свободу чужим мерилем. Из этого складывается непримиримая формула Восток/Запад в прозе Али: ни один полюс не исчерпывает человека, и попытка закрепиться на одном из них приводит к деформации личности. Отсюда ощущение трагической незавершённости – то, что критики называли «поэтикой пограничья». Именно поэтому романы Али остаются современными: они допускают читателя в лабораторию поиска, где герои выбирают не между «старым» и «новым», а между честностью и самообманом. Иными словами, Восток и Запад у Али – это не компас, а зеркало, неизбежно разделяющее и неизбежно проясняющее.

Литература

1. Али С. Мадонна в меховом мантио (Kürk Mantolu Madonna). – Стамбул: YKY, 2016.
2. Али С. Дьявол внутри нас (İçimizdeki Şeytan). – Стамбул: YKY, 2014.
3. Али С. Юсуф из Куюджака (Kuyucaklı Yusuf). – Стамбул: YKY, 2015.

4. Дикинсон К. Переводя поверхности: двойная критика современности в «Мадонне в меховом мантио» Сабахаттина Али (Translating Surfaces: A Dual Critique of Modernity in Sabahattin Ali's Kürk Mantolu Madonna) // Transit. – Беркли: Калифорнийский университет, 2013. – URL: <https://transit.berkeley.edu/2013/dickinson-2/> (дата обращения: 15.12.2025).

5. Сейхан А. Письмо вне нации (Writing Outside the Nation). – Принстон: Princeton University Press, 2001.

6. Гюрбилек Н. Новый культурный климат в Турции: жизнь в витрине (The New Cultural Climate in Turkey: Living in a Shop Window). – Лондон: Zed Books, 2011.

7. Моран Б. Критический взгляд на турецкий роман (Türk Romanı'na Eleştirel Bir Bakış). – Стамбул: İletişim, 2002.

8. Энгинюн И. Турецкая литература периода Республики (Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı). – Стамбул: Dergâh, 2006.

9. Арсланбензер Х. Сабахаттин Али: Трагический романтизм и мрачный реализм (Sabahattin Ali: Tragic Romance and Dark Realism). – 04.04.2015. – URL: <https://www.dailysabah.com/books/2015/04/04/sabahattin-ali-tragic-romance-and-dark-realism/amp>

10. Мурадова А. Сабахаттин Али и проблема культурной идентичности в турецкой прозе // Восток (Афро-азиатские общества: история и современность). – 2019. – № 6. – С. 120–132.

EAST AND WEST IN THE NOVELS OF SABAHATTIN ALI: CITIES, PEOPLE AND PSYCHOLOGY OF THE BORDERLAND

Guseinova Zh.

Moscow State Pedagogical University

The article explores the theme of the interaction between East and West in the novels of Sabahattin Ali, a key figure in Turkish literature of the first half of the 20th century. It analyzes the artistic images of cities, the psychological characteristics of characters, and the concept of "borderland identity" that defines the internal dynamics of the protagonists. It is shown that in Ali's works, the East and West function not as geographical or ideological opposites, but as spaces of moral choice and personal responsibility. The author examines how architecture, language, and social environment in the novels "Madonna in a Fur Coat," "The Devil Inside Us," and "Yusuf from Kuyucak" become metaphors for a person's spiritual state. The study employs comparative and cultural-historical approaches, which allows for identifying the features of psychological realism and the ethical issues in Sabahattin Ali's prose.

Keywords: Sabahattin Ali, East and West, cultural identity, psychological realism, 20th-century Turkish literature.

References

1. Ali S. Kürk Mantolu Madonna. – İstanbul: YKY, 2016.
2. Ali S. İçimizdeki Şeytan. – İstanbul: YKY, 2014.
3. Ali S. Kuyucaklı Yusuf. – İstanbul: YKY, 2015.
4. Dickinson K. Translating Surfaces: A Dual Critique of Modernity in Sabahattin Ali's Kürk Mantolu Madonna // Transit. – UC Berkeley, 2013. – URL: <https://transit.berkeley.edu/2013/dickinson-2/>
5. Seyhan A. Writing Outside the Nation. – Princeton: Princeton University Press, 2001.
6. Gürbilek N. The New Cultural Climate in Turkey: Living in a Shop Window. – London: Zed Books, 2011.
7. Moran B. Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış. – İstanbul: İletişim, 2002.
8. Enginün İ. Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı. – İstanbul: Dergâh, 2006.
9. Arslanbenzer H. Sabahattin Ali: Tragic Romance and Dark Realism. – 04.04.2015. – URL: <https://www.dailysabah.com/books/2015/04/04/sabahattin-ali-tragic-romance-and-dark-realism/amp>
10. Muradova A. Sabahattin Ali and the Problem of Cultural Identity in Turkish Prose // Vostok (Oriens). – 2019. – No. 6. – P. 120–132.

Метод кейсов в свете системо-мыследеятельностной методологии: от жизненной ситуации к поясам мышления

Имаева Гульнара Зайнетдиновна,

доктор филологических наук, доцент, кафедра русского языка и литературы, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»
E-mail: imaevagulnaraz@mail.ru

Имаева Елена Зайнетдиновна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Государственный университет управления
E-mail: imaeva-elena@mail.ru

В статье анализируются возможности и трудности в использовании метода кейсов, в частности, на занятиях по иностранному языку. Преодолевая традиционное понимание кейса как тренировочной ситуации, авторы предлагают его интерпретацию в рамках системо-мыследеятельностной методологии (СМД) Г.П. Щедровицкого как инструмент организации рефлексивного мышления. Ключевое внимание уделяется схеме трёх поясов мыследеятельности (М, м-к, мД). Показано, что последовательное движение студента по этим поясам – от погружения в ситуацию (мД) через коммуникативное обсуждение (м-к) к рефлексивному осмыслению в «чистом мышлении» (М) – ведёт к целостному пониманию проблемы. В качестве практической реализации этого пути анализируется написание итогового эссе, которое становится упражнением по формулированию обобщённых позиций и выводов, тем самым развивая рефлексивные способности обучающихся.

Ключевые слова: метод кейсов, рефлексивное обучение, СМД-методология, Г.П. Щедровицкий, мышление, мыследеятельность.

Современная педагогика высшей школы находится в постоянном поиске методов, которые не только транслируют знания, но и формируют у будущих специалистов навыки критического мышления, анализа сложных ситуаций и принятия ответственных решений [6]. Среди таких методов особое место занимает case-study (метод кейсов) [5], доказавший свою эффективность в бизнес-образовании и постепенно завоевывающий позиции в других дисциплинах, включая лингвистику и преподавание иностранных языков.

Несмотря на широкую распространенность, практика применения кейсов нередко сталкивается с рядом методических противоречий. С одной стороны, декларируется его способность моделировать «жизненность» и развивать самостоятельность мышления. С другой стороны, в учебном процессе кейс часто редуцируется до поиска единственно верного ответа в рамках заданных условий, а студенты испытывают трудности с переходом от описания конкретной ситуации к ее концептуальному осмыслению. Таким образом, возникает научно-практическая проблема: как преодолеть разрыв между ситуативной конкретикой кейса и формированием у обучающихся целостной рефлексивной позиции, способной к генерации обобщающих знаний.

Для решения этой проблемы продуктивным представляется обращение к теоретическому аппарату системо-мыследеятельностной методологии (СМД) Г.П. Щедровицкого [8], в центре которой находится анализ процессов мышления и коммуникации в их организационном единстве. Концепция «трех поясов» мыследеятельности предлагает мощный инструментарий для того, чтобы понять, как именно работа с кейсом может структурировать и усложнять познавательную деятельность студента, выводя ее за рамки простого воспроизводства информации [2; 3; 4].

Кейс можно определить как аутопоийетическую (самопорождающую) структуру [7], главной характеристикой которой является ее жизненность и способность генерировать множество траекторий осмысления. Студент, работая с кейсом, оказывается перед выбором стратегии решения и должен не только прийти к результату, но и представить обоснование своего пути.

Формат кейса вариативен: он может быть развернутым (классическим), сокращенным или представлять собой готовое решение с последующим анализом. Однако именно открытость кейса для интерпретации порождает ключевые трудности в педагогической практике. Во-первых, это сопротивление части студентов, не готовых к самостоятельному формулированию выводов. Во-вторых, для преподавателя принципиально важно сместить фокус с поиска единственно верного «выхода» из ситуации на сам процесс обучения, на анализ проблемы, а не конкретных фактов. Первое, на что нужно обратить внимание в этом процессе – это лаконичное определение проблемы (в идеале – от 3 строк до 20 слов), что становится залогом успешности дальнейшей работы, формулирование и описание альтернатив.

В чем же преимущество «воображения» перед «изображением» при сравнении кейса и, например, дидактической игры?

Метод кейсов сохраняет свою актуальность именно благодаря своей жизненной основе. Если традиционный текст или даже современная дидактическая игра лишь изображают жизнь для стороннего наблюдателя, то кейс требует от студента вообразить себя в роли протагониста, «примерить» на себя деловую или этическую дилемму (например, оказаться на месте менеджера, ставшего свидетелем взятки). Как отмечал М.М. Бахтин, между искусством («патетичным» и «дерзким») и «житейской прозой» жизни лежит пропасть ответственности [1, с. 24]. Кейс, в отличие от игры, эту пропасть преодолевает, помещая студента внутрь ответственной ситуации, которую нужно не просто наблюдать, а прожить мысленно. Даже высокотехнологичные компьютерные симуляции, способные точно изображать реальность, остаются в поле имитации, в то время как кейс работает в поле личностного проектирования.

Главное достоинство кейса – его способность мгновенно пробуждать рефлексию. Для анализа этого потенциала продуктивно обратиться к системо-мыследеятельностной методологии (СМД) Г.П. Щедровицкого. В его схеме мыследеятельность структурирована в три пояса: 1) пояс мыследействия (мД): сфера переживаний, чувств, непосредственного «проживания» ситуации («я это чувствовал»); 2) пояс мысли-коммуникации (м-к): сфера работы со знаками, текстами, где специалист любого профиля замечает языковые особенности (гипер-

болы, игры слов); 3) пояс мышления (М): сфера парадигм, обобщений и закономерностей [8].

Эффективное понимание, согласно Щедровицкому, рождается в спиралевидном движении рефлексии через все три пояса. Фиксация только в одном из них (например, только в эмоциональном переживании мД или в сухом схематизме М) делает понимание дефектным. Именно кейс создает уникальные условия для такой комплексной рефлексии.

Наглядной иллюстрацией работы с поясами является написание эссе-отчета по кейсу. Наиболее сложная часть для студентов – первый абзац, где требуется сразу выйти на уровень обобщений (пояс М), ответив на вопрос о цели и смысле анализируемой ситуации.

Рассмотрим пример эссе по кейсу «How Used Products Can Unlock New Markets» (Как бывшие в употреблении продукты могут открыть новые рынки): «Apple's approach to refurbished iPhone market offers valuable lessons for companies looking to create sustainable business models. While many corporations hesitate to introduce second-hand products, Apple has turned this strategy into a profitable and environmentally friendly venture. By launching a trade-in program 2013 Apple successfully tapped into a new market segment – customers who cannot afford the latest iPhone but are eager to buy a lower-priced, refurbished model. This not only broadened Apple's consumer base but also reduced manufacturing costs by using valuable materials from older devices» (Подход Apple к рынку восстановленных iPhone предлагает компаниям ценные уроки по созданию устойчивых бизнес-моделей. Преодолев типичные для отрасли колебания, Apple превратила стратегию работы с поддержанными товарами в прибыльный и экологичный проект. Программа взаиморасчетов, запущенная в 2013 году, позволила выйти на новый сегмент клиентов, ориентированных на доступность, что не только расширило потребительскую базу, но и снизило затраты за счет рециклинга материалов».

В этом фрагменте студентка совершает переход от конкретной ситуации (продажа восстановленных телефонов) к уровню бизнес-парадигм (устойчивые модели, расширение базы, экономия затрат), демонстрируя успешную фиксацию рефлексии в поясе Мышления. Таким образом, кейс выступает не просто учебным заданием, а инструментом конструирования полноценной мыследеятельности.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что метод кейсов представляет собой не просто эффективную педагогическую технологию, но и сложный аутопоэтический конструкт, способный порождать многомерную рефлексивную деятельность. Обращение к теоретическому аппарату системно-мыследеятельностной методологии Г.П. Щедровицкого дало ключ к пониманию его глубинного образовательного потенциала и типичных трудностей его реализации.

Следовательно, специфика кейса заключается в его способности требовать от студента не внешнего наблюдения («изображения»), а внутреннего «воображения» и личностного проектирования себя в качестве ответственного субъекта ситуации. А ключевым механизмом, запускаемым кейсом, является рефлексия, оптимальным образом описываемая моделью движения по трем поясам мыследеятельности: от эмоционально-чувственного проживания (пояс мД) и знаково-коммуникативного анализа (пояс м-к) – к уровню теоретических обобщений и парадигм (пояс М). Успешность работы с кейсом напрямую зависит от способности студента и педагога организовать эту спиралевидную динамику, избегая «застывания» в одном из поясов.

Типичные педагогические трудности (сопротивление студентов самостоятельным выводам, подмена процесса анализа поиском готового ответа) находят объяснение в сложности перехода, особенно выхода в пояс чистого Мышления. Написание аналитического эссе выступает не только формой отчетности, но и важнейшим упражнением, материализующим и фиксирующим этот рефлексивный скачок.

Практическая ценность предложенного подхода состоит в том, что он предоставляет преподавателю четкую аналитическую схему для диагностики уровня понимания студента. Она позволяет оценить, на каком «этаже» мыследеятельности происходит работа – на уровне эмоций, языковых конструкций или системных связей, – и целенаправленно выстраивать дискуссию или давать обратную связь на письменные работы.

Таким образом, метод кейсов, осмысленный в рамках СМД-методологии, предстает как мощный инструмент конструирования не просто знаний, но и сложной, многоуровневой мыслительной культуры будущего специалиста. Он создает «условие для мышления», где конкретная деловая ситуация становится трамплином для развития способности к абстракции, генерации принципов и ответственной аргументации.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с детальным анализом лингвистических маркеров в текстах студентов, свидетельствующих о фиксации рефлексии в том или ином поясе, а также с разработкой на основе данной теоретической рамки конкретных педагогических техник и заданий, облегчающих для обучающихся переход между уровнями мыследеятельности.

Литература

1. Бахтин М.М. Собрание сочинений: в 7 томах. Т. 1. М.: Русские словари; Языки славянской культуры, 2003. 957 с. С. 5.
2. Богин Г.И. Субстанциальная сторона понимания текста. Тверь: Тверской государственный университет, 1993. 137 с.
3. Богин В.Г., Вдовина С.И. Использование видео– и аудиотехники для развития общеучебных умений учащихся: рефлексии и организации собственной деятельности // Модернизация современного образования: теория и практика. Сборник научных трудов / Под ред. И.М. Осмоловской, сост. Л.Б. Прокофьева, Г.А. Воронина. М.: ИТиИП РАО, 2004. URL: <http://www.school-l.ru/id390.htm> (дата обращения: 16.11.2025).
4. Богин В.Г., Вдовина С.И., Фельдман Л.М. Новая гуманитарная школа: базовые категории и понятия // Инновации в образовании. 2006. № 6. URL: http://school-l.ru/articles/Basic_categories_l.htm (дата обращения: 21.11.2025).
5. Ерина И.А., Черкашина С.П., Лапшин В.А. Кейс-метод как ведущая технология формирования коммуникативной компетентности // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 2 (93). С. 266–268.
6. Кларин М.В. Дидактический дизайн в корпоративном образовании: модели, программы, проекты // Педагогика. 2016. № 1. С. 81–89.
7. Матурана У., Варела Ф. Древо познания: Биологические корни человеческого понимания. М.: УРСС: ЛЕНАНД, 2019. 320 с.
8. Щедровицкий Г.П. Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание // Системные исследования. Методологические проблемы: Ежегодник. М.: Наука, 1986. С. 124–147.

THE CASE STUDY METHOD IN SYSTEM-BASED METHODOLOGY: FROM THE LIFE SITUATION TO THE BELTS OF THINKING

Imaeva G.Z., Imaeva E.Z.

Moscow Financial and Industrial University "Synergy", State University of Management

The article analyzes the challenges in using the case study method, in particular, in foreign language classes. Overcoming the traditional understanding of the case as a training situation, the authors propose its interpretation within the framework of G.P. Shchedrovitsky's system research methodology as a tool for organizing reflexive thinking. The key attention is paid to the scheme of the three belts of mental activity (M, m-k, mD). It is shown that the consistent movement of the student in these belts – from immersion in the situation (mD) through communicative discussion (m-k) to reflexive reflection in "pure thinking" (M) – leads to a holistic understanding of the problem. As a practical implementation of this path, the author analyzes the writing of the final essay, which becomes an exercise in formulating generalized positions and conclusions, thereby developing the students' reflexive abilities.

Keywords: case study method, reflexive learning, SMD methodology, G.P. Shchedrovitsky, thinking, mental activity.

References

1. Bakhtin M.M. Collected works: in 7 volumes. Vol. 1. Moscow: Russian dictionaries; Languages of Slavic culture, 2003. 957 p. P. 5.
2. Bogin G.I. The substantial side of understanding the text. Tver: Tver State University, 1993. 137 p.
3. Bogin V.G., Vdovina S.I. The use of video and audio technology for the development of students' general learning skills: reflection and organization of their own activities // Modernization of modern education: theory and practice. Collection of scientific papers / Edited by I.M. Osmolovskaya, comp. L.B. Prokofiev, G.A. Voronin. Moscow: RAO, 2004. URL: <http://www.school-l.ru/id390.htm> (date of request: 11/16/2025).
4. Bogin V.G., Vdovina S.I., Feldman L.M. New humanitarian school: basic categories and concepts // Innovations in education. 2006. № 6. URL: http://school-l.ru/articles/Basic_categories_l.htm (date of reference: 11/21/2025).
5. Erin I.A., Cherkashina S.P., Lapshin V.A. The case method as a leading technology for the formation of communicative competence // The world of science, culture, and education. 2022. № 2 (93). Pp. 266–268.
6. Clarin M.V. Didactic design in corporate education: models, programs, projects // Pedagogy. 2016. № 1. Pp. 81–89.
7. Maturana U., Varela F. The Tree of Knowledge: The biological roots of human understanding. Moscow: URSS: LENAND, 2019. 320 p.
8. Shchedrovitsky G.P. Scheme of research activity – system-structural structure, meaning and content // System research. Methodological problems: Yearbook. Moscow: Nauka, 1986. Pp. 124–147.

Курочкина Анжелика Валерьевна,

кандидат филологических наук, доцент, Уфимский университет науки и технологий

E-mail: anzкуроchkina@yandex.ru

Цель исследования заключается в стремлении выявить черты «неореализма» в творчестве Е. Замятина, сформулированные им самим в своих теоретических работах по литературе. В статье рассматривается взаимовлияние разных художественных методов (реализм, романтизм, символизм, импрессионизм), позволившее писателю сформулировать появление нового метода в русской литературе 1920–30-х годов; выявляются основные принципы неореалистической поэтики в отдельно взятых произведениях автора. Для достижения вышеуказанной цели исследования были решены следующие задачи: сформулированы основные элементы поэтики в критических работах Е. Замятина, посвященных разработке термина «неореализм»; проанализированы произведения писателя, отражающие его теорию. Полученные результаты могут быть использованы при создании учебников по теории и истории отечественной литературы и критики, при разработке спецкурсов и спецсеминаров, посвященных исследованию художественного метода Е. Замятина и поэтике его произведений.

Ключевые слова: эстетико-поэтические принципы Е. Замятина, синтетизм художественный метод, влияние традиций, поэтика прозы.

Введение

Неореализм первой трети XX века до сих пор вызывает споры в литературоведении и критике правомерностью и обоснованностью своего возникновения. Неореалистические тенденции рассматриваются как синтез реалистической литературы и модернистской с убедительным выделением элементов различных течений.

Научная новизна отражена в опыте практического анализа произведений писателя, где выявляются обновленные принципы поэтики автора, отражающие противоречивость его взглядов как теоретика и критика литературы, писателя первой трети XX века; осмысливается и обосновывается его точка зрения по поводу нового государства, разрушившего национальную культуру, повлиявшего на морально-нравственную и этическую деградацию народа, который всегда был основой русского государства. **В результате исследования** были подтверждены основные постулаты теоретических работ Е. Замятина, нашедшие отражение в его прозе; а также в подходе к анализу произведений писателя, вобравших в себя его эстетико-поэтические принципы и отразившие противоречивые взгляды автора на современную ему действительность.

Материалом для исследования послужили статьи и произведения писателя: «О синтетизме», «Новая русская проза», «О литературе, революции, энтропии и о прочем», «О сегодняшнем и современном», «Закулисы», повесть «Уездное», «Русь», «Рассказ о самом главном».

Теоретическую базу исследования составили работы, посвященные изучению «неореализма» и творчеству Е. Замятина: Полякова; Филат; Резун; Геллер; Моклица; Давыдова; Евсеев В. [1; 2; 3; 5; 6; 7; 8]. В статье использовались сравнительно-исторический, типологический, компаративно-сопоставительный и герменевтический методы исследования, позволившие обосновать появление неореализма как нового метода в литературе, подтвердить теоретические выводы анализом художественных произведений писателя.

Обсуждение и результаты

Е. Замятин считал, что трагедия жизни отражается в авторской иронии, неореализм «родился» из реализма и символизма как течение антирелигиозное. Представители нового течения вернулись к изображению реальной жизни, быта, человеческой плоти. Неореалистов от реалистов отличает кажущаяся неправдоподобность действующих лиц и событий, раскрывающая подлинную реальность; использование принципа импрессионизма для создания образа-настроения; преувеличенная яркость красок в изображении создаваемых образов; воссоздание быта деревни, глуши путем изображения бытовых мелочей как широких отвлеченных обобщений; краткость речи; особенность изображения: показывание, а не рассказывание; использование народных, местных говоров.

Проведенные исследования показали неразработанность творческого метода как самой эпохи первых десятилетий XX века, так и абстрактность оценок художественного метода писателя.

Активно экспериментируя с жанровой формой своих произведений, Е. Замятин становится новатором и в области художественного метода. Писатель формирует собственное направление – «неореализм» – и выделяет основные черты художественного метода. Безусловно, эксперименты Е. Замятина с художественным методом не могли не привлечь внимание ученых, однако многие из них, не придавая принципиального значения авторской рецепции собственного художественного метода, причисляли Е. Замятина или к реалистам, или к модернистам. Т. Филат полагал, что Е. Замятин продолжает традиции русского классического реализма, разрабатывая в своем творчестве тему «маленького человека» и проблему социального неравенства [8, Стр. 234–247]. Л. Полякова также видит в Е. Замятине «выдающегося реалиста, своим талантливым пером воссоздавшего типическую трагическую картину русской жизни в первые годы русской революции» [6, Стр. 116]. М. Резун, отмечая модернистские тенденции в творчестве Е. Замятина, полагает, что «восприятие бытия как трагического творчества природы, сложное и противоречивое, но реалистическое по своей сути, явно не укладывается в рамки модернизма» [7, Стр. 5]. Исследователь Л. Геллер рассматривает художественный метод «как индивидуальную процедуру переплавки разных и разнородных элементов модернизма в одно целое. Творчество Е. Замятина, взятое в целом <...> становится чрезвычайно последовательным, схематично-

строгим воплощением модернистской «парадигмы» [1, Стр. 20]. Как писателя-модерниста определяет Е. Замятина и В. Моклица: в статье исследователя представлена модернистская трактовка не только художественного метода, но и – шире – стиля писателя [5, Стр. 30]. Т. Давыдова полагает, что художественный метод Е. Замятина – неореализм можно трактовать как «постсимволистское литературное модернистское стилевое течение 1920–1930-х гг., основанное на художественном методе, в котором синтезированы черты реализма и символизма при преобладании последних» [2, Стр. 30]. В. Евсеев также делает акцент на синтезе художественных систем в методе Е. Замятина: проза писателя «представляет собой сложный эстетический феномен, объединяющий в органичное единство принципы реалистических и модернистских систем (реализма, символизма, импрессионизма и экспрессионизма)» [3, Стр. 306]. По мысли исследователя, «определяя свой творческий метод как “неореализм”, Замятин стремится не к разведению, а к объединению эстетического опыта различных направлений и художественных систем, их принципов художественного освоения действительности» [3, Стр. 306]. Опираясь на точку зрения Т. Давыдовой и В. Евсеева, мы также полагаем, что «неореализм» Е. Замятина объединяет эстетический опыт различных художественных систем: реализма, символизма, экспрессионизма, импрессионизма. И беря за основу выделенные Е. Замятиним черты неореализма, рассмотрим наиболее яркие в этом отношении произведения писателя: раннюю повесть «Уездное» (1912) и произведения, написанные после 1918 года, когда Е. Замятин уже осознал себя художником-неореалистом («Русь» (1923), «Рассказ о самом главном»). Это позволит проследить эволюцию художественного метода писателя, процесс формирования поэтики «неореализма» в его творчестве.

В ранней повести Е. Замятина «Уездное» звучат размышления писателя о Боге, вере, христианских заповедях: с одной стороны, Бога нет, «одна видимость», с другой – «дойти-то до этого», «с одним ничем-то этим с глазу на глаз пожить, воздухом-то попитаться» – невыносимый груз для человеческой души. Об «антирелигиозности» произведения говорить не приходится, хотя эта черта «неореализма» дается одной из первых в списке автора; языческие мотивы, связанные с образом народа, наравне с осмыслением Е. Замятиним вопросов веры, Бога, религии образуют религиозно-философскую основу повести.

Предметом изображения в повести «Уездное» становится быт деревни, глуши, колорит которого воссоздается с помощью лингвистических средств – «пользование народными, местными говорами». Обращаясь к народному языку, Е. Замятин создаёт живые образы людей из народа – с их необразованностью, ограниченностью, простотой: «Уйди-кось, Урван. Слезь, говорю, слезы! Дай поспрошать его толком...» (слова Чеботарихи). Само имя главного героя, Барыба, происходит от русского диалектного слова «барабать», что означает хватать, разрывать, «барабала» – грабитель, присваивающий чужое; уже в семантике имени героя кроется намек на его истинную, низкую сущность. Тем не менее, сама русская речь звучит очень музыкально, естественно, помогая Е. Замятину достичь той самой «музыки слов». Благодаря использованию присказок, приговорок, характерных для народных сказок, возникает особая сказовая манера; например, вот как Е. Замятин «сказывает» историю дома Балкашиных: «Жили-были Балкашины, купцы почтенные, на заводе своем солод варили-варили, да в холерный год все как-то вдруг и примерли. Сказывают, далеко гдей-то в большом городе живут наследники ихние, да вот все не едут. Так и горюет-пустует выморочный дом. Похилилась деревянная башня, накрест досками заколотили окна, засел бурьян во дворе». Эти фольклорные элементы также помогают воспроизвести деревенский, истинно русский колорит. Создавая типические образы людей из глубинки и узнаваемый мир русской провинции, Е. Замятин гиперболизирует их характерные черты, что подтверждает тезис о том, что «в произведениях неореалистов изображение мира и людей часто поражает преувеличенностью, уродливостью, фантастикой». В «Уездном» Е. Замятин создаёт мир подчеркнуто консервативной, спящей, отупевшей деревни: «Так вот и живут себе ни шатко – ни валко, прелют, как навозец, в тепле»; «Мы вроде как во град-Китеже на дне озера живем: ничегошеньки у нас не слышать, над головой вода мутная да сонная. А наверху-то все полыхает, в набат бьют». Населяют эту деревню не просто спящие, отупевшие люди, а совершенные грешники. В самом деле, «действующие лица – преувеличенно – выпуклы, скульптурны»: каждый не просто грешен, а глубоко погряз в своих грехах, пытаясь спрятать это под показной набожностью и праведностью. И главным воплощением этой преувеличенной, «выпуклой» грешности становится главный герой, Анфим Барыба, «антисвятой» «антижития» Е. Замятина. Ленивый, глупый, аморфный, не пытающийся изменить жизнь к лучшему, Барыба только и думает, чтобы сесть кому-нибудь на шею и получить обманом желаемое. Барыба насилует девушку-кухарку, издевается над

животным, предаёт друзей: ворует деньги у Евсея, свидетельствует против Тимоши. Ничего хорошего нет в этом человеке, богом которого становится «Бог съедобный» и которого «никакой разрыв-травой не проймешь». «Скульптурная» грешность Барыбы заставляет задуматься о его неправдоподобности.

Интерес к русскому быту, тематика и проблематика произведений, специфика речи персонажей, помогающая воссоздать типический, знакомый образ человека из глубинки; реалистическая фабула – все это роднит Е. Замятина с писателями-реалистами. Но некоторые черты неореализма, описанные писателем, ясно указывают на выход за пределы реалистической поэтики. Амбивалентность, вызванная образом погрязшей в своих грехах деревни, с одной стороны, доказывает тезис неореалистов о том, что «трагедия жизни – ирония» (этот принцип берет начало ещё в греческой трагедии); а с другой – проявляется стремление изобразить «иную, подлинную реальность, скрытую за поверхностью жизни»; эта грешная жизнь, прячущаяся за фасадом набожности и консерватизма, жизнь языческая, первобытная, и есть, по Е. Замятину, жизнь подлинная. Существование мира реального и идеального – характерная черта символизма, однако идеальный мир, по мысли автора, уже не существует, становится пустой оболочкой для истинного, падшего мира.

Возникают в произведении и образы-символы: «курганная баба» – символ языческого, первобытного начала русского народа, съедобное тесто – символ аморфности, лени (автор пишет о Чеботарихе и народе: «...из съедобных да склизких вояки такие народились?»), апельсиновое дерево – символ надежды и безвинно погубленной молодой жизни. Эти образы-символы работают на авторскую концепцию русской провинции как мутного болота, где ничего никогда не изменится.

Обнаруживаются в повести и черты поэтики импрессионизма: в особенно напряжённые моменты сюжетного действия Е. Замятин воспроизводит не мысли героев, а мимолётные впечатления, картины, запечатлевшиеся у них в голове. Перед изнасилованием Поли Барыба замечает «крошечную какую-то дырочку вверх – пролез один хитрый, прищуренный лучик и отрезал кусок косы у Польки с тряпичной лентой, пальцы, грязную щеку». Почти кинематографическая раскладка предвещает эпизод с совращением Чеботарихой Барыбы: «Спальня. Огромная, с горою перин, кровать. Лампадка. Поблескивая ризы у икон».

Таким образом, уже в ранней прозе Е. Замятина обнаруживаются черты будущего «неореализма», которые позже автор сформулирует в «Очерке новейшей русской литературы» (1918).

Название рассказа «Русь», написанного через 11 лет после повести «Уездное», уже указывает на основную тему произведения – вновь автор обращается к быту русской деревни. И вновь звучат фольклорные мотивы, помогающие Е. Замятину воссоздать национальный колорит русской деревни: «Бор – дремучий, кондовый, с берлогами медвежьими, с крепким грибным и смоляным духом, с седыми лохматыми мхами. Видал и железные шелома княжьих дружин, и куколи скитников старой, настоящей веры». Лес, изображенный Е. Замятиним, проникнут русским духом: «желтые, летние дни, восковые свечки в корявых зеленых руках, прозрачные медовые слезы по заскорузлым крепким стволам, кукушки считают годы». За счёт метафор создаётся параллель леса с церковной службой, что не позволяет назвать произведение антирелигиозным. Бор по сюжету рассказа сгорает дотла: это неслучайно, потому что старая Русь – идеальный мир – с каждым годом исчезает и скоро совсем пропадет. Замятинское отношение к идеальному миру оказывается ближе даже не к символистскому, а к романтическому миропониманию, где идеальный мир оказывается недосяжимым. Образ же утраченной и оттого прекрасной Руси, России, ещё неоднократно появится в русской литературе XX века, в частности, в творчестве В. Набокова.

В связи с темой русского быта, русской деревни вновь звучит естественный народный язык; просторечные выражения, фразеологизмы, служащие «приговорками» в русских сказках, они помогают писателю создать яркие, настоящие, реалистически достоверные образы русских людей: «Вахрамеев, градской голова – по другой жене вдовец: будто к Фелицате ездит (еще Катей ее знал), да все больше с Марфушей шутит. Как расправит свою – уже сивую бороду, да сядет вот так, ноги расставив, руками в колени упершись, перстнем поблескивая, да пойдёт рассказывать – краснобаек у него всегда карманы полны – ну, тут только за бока держись!». Народный язык воспроизводит сказовую манеру Е. Замятина.

Таким образом, в рассказе «Русь» Е. Замятин не ставит перед собой цель изобразить жизнь русской глубинки как фантастически уродливую, сонную реальность, где нет ни единого проблеска света; здесь, несмотря на образ горящего бора как уходящей в прошлое, погибающей Руси (это образ-предупреждение), речь идет о Руси идеальной,

светлой, христианской. Мотив ностальгии обуславливает специфику образов, которые не гротескно выпуклы, но типичны; причем не столько для деревни, сколько для русских сказок (на это указывают имена героев: Марфа, Катюша и др.) Ярко выраженные фольклорные мотивы влияют не только на систему художественных образов, но и на систему образов-символов в произведении: «круглая, крупитчатая, белая», «жила Марфа у тетки Фелицаты, игумены – и спела, наливалась, как на ветке пунцовый анис». Наливное яблочко – типичный сказочный образ-символ: с одной стороны – символ юности, с другой – символ прозорливости, предвидения, «веселый, шутейный, с краснобайками со своими, сундуком, полным гостинцев», Вахрамеев становится символом корабейника, который подчеркивает веселость его характера и щедрость нрава. Появляются и исключительно христианские образы-символы: пасхальное яйцо, колокольный звон, сорок церквей. Однако и сказочные, и христианские образы-символы объединяются в одну систему образов-символов и создают образ настоящей Руси: ещё не утерянной до конца, но уходящей. Несмотря на то, что поэтика рассказа, на первый взгляд, включает в себя синтез реалистических и символистских традиций, Е. Замятин использует здесь и элементы импрессионистской поэтики. Как и в ранних рассказах, это необходимо писателю для того, чтобы подчеркнуть особенно значимые моменты жизни героев; например, встречу Марфы и ее возлюбленного – цыгана: «... вдруг сзади у садового забора шорох, скрип по дощатому тротуару, и из-за угла – цыганский уголь-глаз».

Итак, в рассказе «Русь» – совершенно по-иному, нежели в ранней повести «Уездное» – находят отражение значимые черты замятинского «неореализма»: обращение к теме русского быта, попытка показать подлинную, иную реальность (в данном случае эта реальность предстает куда более светлой, чем в «Уездном»), использование народных говоров, народного языка, создание намеренно «выпуклых», типичных героев (в рассказе это скорее не типичность, а «узнаваемость» героев, чьи образы обнаруживают связь с фольклорной традицией). Трагическая ирония, уродливость и фантастичность мира и людей – все это в данном случае не входит в творческий замысел Е. Замятина, а потому эти черты его «неореализма» здесь не проявляются.

«Рассказ о самом главном» (1923), посвященный событиям гражданской войны, оказывается одним из самых значительных философских произведений Е. Замятина, его программным произведением. Религиозно-философской основой рассказа выступают идеи космизма, где человек и человечество становятся элементами, связанными в единое целое с космосом и развивающимися вместе с ним по общим закономерностям. Идеи космизма находят воплощение в образе «звездного мира», существовании разных миров и их пересечении: «Миры пересеклись, и червь Rhopalosera вошел в мир Кукуверова, Талин, мой, ваш». Мысль религиозно-философского направления русского космизма была близка Е. Замятину, поэтому в его рассказе просматривается идея реинкарнации – единственное, что способно спасти человека в бесконечном круговороте истории (ощущение истории, творимой человеческими руками, в основе которой лежит неизбежная смерть одних ради «блага» других – все это было значимо для Е. Замятина, наблюдавшего революцию и гражданскую войну в России): «И самое главное: чтобы скорее – удар о Землю, грохот, чтобы все это сожгло дотла вместе со мной, и дотла все стены и машины на Земле, и в багровом пламени – новые, огненные я, и потом в белом теплом тумане – еще новые, цветоподобные, тонким стеблем привязанные к новой Земле».

Хотя религиозно-философской основой рассказа выступает космизм, Е. Замятин поднимает и тему православия, которая в рассказе связана с образом старой, светлой Руси. Писатель не осуждает старушку, верящую в то, что «с Христом все трудящие были – пастухи, волхвы и ангелы. Да. Против этого не скажешь», но подчеркивает, что «от ее старинного шелкового шамшура на голове, от ее грибоного старушечьего запаха, от березок с свернувшимися на солнце в трубочку листьями – внутри у Дорды что-то полощется секунду, как на ветру спаленный солнцем березовый лист. Но только – секунду». Перед лицом революции, гражданской войны Е. Замятин, пытающийся отречься от религии и веры, признает, что только это и может спасти человека. Антирелигиозная направленность произведения очевидна.

Благодаря экспрессионистическим чертам создаётся картина хаотического, абсурдного мира, где «все мчит в сто раз торопливей», «нет завтра, ничего нет – только сейчас», «еще Rhopalosera не знает, что ему завтра умереть в черную куколку, и не знает Дорда, и в Келбуе мужики еще не арестовали Филимошку, и он даже пока еще просто Филимошка-голяк, а не председатель Филимон Егорыч»; звучат эсхатологические, апокалиптические мотивы, а человеку в мире абсурда и грядущей катастрофы свойственна обостренная эмоциональность («Согнувшись, она шмыгает, чуть шаркают стоптанные башмаки. В ти-

шине я слышу... вы знаете этот смешной человеческий звук – носом, когда нельзя, чтоб было видно, когда слезы нужно глотать?»). В абстрактном мире, перед лицом смерти для человека оказываются важны мимолетные впечатления, короткие мгновения человеческой жизни; и с этим связано использование Е. Замятиным элементов импрессионистской поэтики в рассказе: «Тяля поднимает ресницы, и вот захваченное враспloh его лицо, синие – настежь, вслух обо всем – глаза, пропаханные тюрьмою морщины, волосы как пепел, палец желтый от табаку. Это – миг».

Здесь Е. Замятин не обращается к народному языку, не пытается подтвердить свой тезис о том, что «трагедия жизни – ирония»: в произведении, в котором поднимаются философские, бытийные проблемы, это не представляется ему необходимым. Очевидно, что в этом рассказе выразительнее просматривается синтез различных художественных методов, нежели в произведениях, проанализированных ранее; при этом, обращаясь к опыту модернистских течений, Е. Замятин сохраняет верность реалистической традиции, но лишь на уровне фабулы. И еще: в «Рассказе о самом главном» прослеживаются экспрессионистические элементы поэтики, что не было характерно для более ранней прозы писателя; на наш взгляд, обращение к поэтике экспрессионизма обусловлено актуальной тематикой его произведения: гражданская война, реалии постреволюционной России – это болезненные темы для Е. Замятина. Как любой художник того непростого исторического периода, он пытается осмыслить случившееся и рассказать о произошедшем в своем творчестве, прибегая к искусству сиюминутного, искусству мгновения.

В вопросе о творческом методе Е. Замятина бесспорно одно: многие теоретические выкладки писателя значительно расходились с его художественной практикой и с практикой всей русской литературы: «Реалисты изображали кажущуюся, видимую простым глазом реальность; неореалисты чаще всего изображают иную, подлинную реальность, скрытую за поверхностью жизни...» [4, Стр. 133], – писал Е. Замятин, совершенно забыв о взаимовлиянии разных методов в творчестве русских классиков.

Очевидно, «неореализм» Е. Замятина характеризуется синтезом художественных методов: реализма, символизма, импрессионизма, экспрессионизма. Большинство выделенных писателем черт «неореализма» обнаруживается в его произведениях на разных этапах творческого пути. В целом писатель точно характеризует свой художественный метод, но «антирелигиозность», по его мнению, являющаяся неотъемлемой чертой неореализма, почти не обнаруживается в его произведениях, так как в них религиозной, философской основой выступает православие, космизм, язычество. Ирония как «трагедия жизни», выделяемая писателем, больше характерна для его ранней прозы; в произведениях 1920 – 1930-х гг. Е. Замятин пытается, не отрицая трагичности жизни, найти спасение человеческой души; обращаясь к православию и теме космизма, писатель надеется, что вера и идеальный (для него реальный) мир воскресят в человеке человеческое.

Литература

1. Геллер Л. Евгений Замятин: уникальность творческого почерка // Кредо. 1995. № 11. С. 10–21.
2. Давыдова Т.Т. Творческая эволюция Евгения Замятина в контексте русской литературы 1910 – 1930-х гг.: дис. ... д. фил.н. М., 2001. С. 3–364.
3. Евсеев В.Н. Художественная проза Е.И. Замятина: творческий метод. Жанры. Стиль: дис. ... доктора филол. наук. М., 2001. С. 3–380.
4. Замятин Е. Современная русская литература. Вступительная лекция // Лит. учеба. 1988. № 5. С. 132 – 135.
5. Моклицкая В.М. К вопросу о модернизме Е. Замятина // Творческое наследие Евгения Замятина: взгляд из сегодня: научные доклады, статьи, очерки, заметки, тезисы: в 2-х ч. Тамбов. 1994. Ч. 2. С. 3–388.
6. Полякова Л.В. Е.И. Замятин в контексте оценок истории русской литературы XX века как литературной эпохи: парадигма онтологических ценностей // Вестник ВГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2004. № 2. С. 5–284.
7. Резун М.А. Малая проза Е.И. Замятина. Проблемы поэтики: автореф. ... дис.к. фил.н. Томск. 1993. С. 3 – 21.
8. Филат Т.В. Гуманизм ранних произведений Е. Замятина («Уездное», «Непутевый», «Три дня») // Творческое наследие Евгения Замятина: взгляд из сегодня: научные доклады, статьи, очерки, заметки, тезисы: в 2-х ч. Тамбов. 1994. Ч. 1. С. 243 – 248.

NEOREALIST TENDENCIES IN THE WORKS OF E. ZAMYATIN

Kurochkina A.V.
Ufa University of Science and Technology

The purpose of this study is to identify the features of «neorealism» in the work of E. Zamyatin, as formulated by him in his theoretical works on literature. The article examines the mutual influence of various artistic methods (realism, romanticism, symbolism, impressionism), which allowed the writer to formulate the emergence of a new method in Russian literature of the 1920s and 1930s; the basic principles of neorealist poetics are identified in individual works of the author. To achieve the above-mentioned research objective, the following tasks were solved: the main elements of poetics in the critical works of E. Zamyatin, dedicated to the development of the term «neorealism», were formulated; the writer's works reflecting his theory were analyzed. The results obtained can be used in the creation of textbooks on the theory and history of Russian literature and criticism, in the development of special courses and special seminars dedicated to the study of the artistic method of E. Zamyatin and the poetics of his works.

Keywords: aesthetic and poetic principles of E. Zamyatin, synthesis artistic method, influence of traditions, poetics of prose.

References

1. Geller L. Evgeny Zamyatin: the uniqueness of his creative style // *Credo*. 1995. No. 11. P. 10–21.
2. Davydova T.T. Creative evolution of Yevgeny Zamyatin in the context of Russian literature of the 1910s-1930s: diss. ... Doctor of Philological Sciences. Moscow, 2001. Pp. 3–364.
3. Evseyev V.N. Fiction of E.I. Zamyatin: Creative Method. Genres. Style: diss. ... Doctor of Philological Sciences. Moscow, 2001. Pp. 3–380.
4. Zamyatin E. Modern Russian Literature. Introductory Lecture // *Literary Studies*. – 1988. No. 5. P. 132–135.
5. Moklitsa V.M. On the issue of modernism of E. Zamyatin // The creative legacy of Evgeny Zamyatin: a view from today: scientific reports, articles, essays, notes, theses: in 2 parts. Tambov. 1994. Part 2. P. 3–388.
6. Polyakova L.V., E.I. Zamyatin in the Context of Assessments of the History of Russian Literature of the 20th Century as a Literary Era: the Paradigm of Ontological Values // *Vestnik of VSU. Series: Humanities*. 2004. No. 2. P. 5–284.
7. Rezun M.A. Short Prose by E.I. Zamyatin. Problems of Poetics: Abstract of Cand. Sci. (Philology) Dissertation. Tomsk. 1993. P. 3–21.
8. Filat T.V. Humanism of the early works of E. Zamyatin ("Uyezdnnoe", "Neputevy", "Three days") // The creative legacy of Yevgeny Zamyatin: a view from today: scientific reports, articles, essays, notes, theses: in 2 parts. Tambov / 1994. Part 1. P. 243–248.

Краткий анализ особенностей текстов жанра фольклора/литературы с вымышленным сюжетом (сказки) и текстов жанра фэнтези

Левитина Александра Михайловна,

преподаватель кафедры И-14 «Иностранный язык для инженерных специальностей», ФГБОУ ВО «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)»

E-mail: aleksandrakanales@yandex.ru

Данное исследование посвящено краткому анализу особенностей текстов жанра фольклора, иначе классифицируемых сказками, а также текстов жанра фэнтези и выявлению их общих тенденций и различий. Таким образом, объектом исследования являются тексты жанров фольклора и фэнтези, а предмет исследования может быть сужен до конкретных особенностей и общих черт подобных текстов, которые служат для их разграничения. Данное исследование может быть использовано при изучении таких теоретических курсов, как литература, языкознание, страноведение, зарубежная литература. Представленная работа также может послужить материалом для дальнейшего изучения особенностей текстов подобных жанров.

Ключевые слова: сказка, фольклор, фэнтези, литература, вымышленный сюжет, литературный жанр.

В литературоведении часто наблюдается необходимость разграничения жанров, особенно таких близких по темам и мотивам, как сказка и фэнтези. Представленные жанры опираются на вымысел, сверхъестественные элементы, но между ними существуют принципиальные различия на уровнях происхождения, структуры, функций, художественных средств. Цель данной статьи – систематизировать особенности сказки (в том числе фольклорной и литературной) как жанра с вымышленным сюжетом, выявить основные признаки фэнтези, и определить, в чём состоят их жанровые, содержательные и стилистические отличия.

Необходимо обратить внимание на определения исследуемых жанров и их родство:

- Сказка в классическом понимании – это устное народно-поэтическое произведение, преимущественно прозаическое, с волшебным, бытовым или авантурным характером действия, с установкой на вымысел [2].
- Литературная сказка – разновидность сказки, созданная автором-писателем, часто с заимствованными мотивами фольклора, с большей артикуляцией сюжета, персонажей, языковых средств [6].
- Жанр фэнтези – литературный жанр, в котором вымышленный мир и иррациональные, магические или сверхъестественные элементы являются базовыми; предполагается наличие сложной сюжетной модели, развития персонажа, часто обширного мира, магии, борьбы добра и зла [9].

Сказка и фэнтези пересекаются: оба жанра вовлекают воображение, используют мотивы чудесного, создают вымышленные миры или события. Однако именно способы, цели, композиция и масштабы их различаются.

Художественные произведения жанра фэнтези являются одними из самых популярных на сегодняшний день и спрос на них среди читателей только растёт.

Это обусловлено легкой трансформацией произведений данного жанра в новые продукты творческой деятельности, например, компьютерные игры, фильмы, сериалы и др. [12]. В связи с этим многочисленные исследования посвящены выявлению характеристик, единых для всех текстов жанра фэнтези [11]. Одной из главных отличительных черт жанра фэнтези является наличие, так называемых, «аномальных» миров, характеризующихся нереальными для нашего мира свойствами [Там же]. Как отмечает С.И. Плотникова, данный аспект является стандартом и неотъемлемой частью текстов, претендующих на причисление к жанру фэнтези [10]. Мифологические мотивы и аллегоричность также выделяют в качестве критериев для отнесения текста к жанру фэнтези [3]. Как правило, в подобных произведениях автор преследует цель создать мифологию, уникальную для своего вымышленного мира, в котором прослеживается противостояние добра и зла, их персонализация. Это позволяет погрузить читателя в мир совершенно новой мифологии, уникальной для вымышленного мира (иначе авторской), либо в мир с переработанной мифологической системой, который представляет собой развернутую метафору [11].

Также необходимо упомянуть об антропоморфизме данных произведений. В «аномальных» мирах помимо человека с присущими ему характеристиками и возможностями, встречаются волшебные и магические создания, где-то выдуманные самим автором. Примером подобных существ могут послужить эльфы, хоббиты и др. [Там же]. Следующей отличительной чертой Джордж Р.Р. Толкин предлагает считать эскапизм. Под данным критерием рассматривают содержательную часть художественных произведений жанра фэнтези как отдельный мир, способный полностью завлечь реципиента, обособляя его, таким образом, от ежедневной рутины [Там же]. Данную черту также приравнивают к терапевтической функции [4]. Завлекающую функцию выполняет также игровой компонент, так как рецензент начинает чувствовать себя участником данного произведения и испытывает эмоции вместе с вымышленными персонажами за счет тех черт, которыми их наделяет автор [8]. Савицкая Т.И., в свою очередь, также приравнивает собственно жанр фэнтези и вовлеченную в него аудиторию к игровому сообществу с характерными для него правилами, ритуалами и законами [12].

Произведения жанра фэнтези также позволяют реципиенту погрузиться в новую эпоху, в «аномальный» мир с элементами прошлого,

где отсутствуют границы дозволенного и реального [13]. Исходя этого, Яковенко О.В. выделяет такой критерий как наличие средневекового антуража. В произведениях подобного жанра, как правило, присутствует много отсылок к периоду рыцарства [14]. Особое внимание уделено кодексу чести и стилистике эпохи [4].

Авторские лексические новообразования, которые представлены в виде топонимов и антропонимов, являются одной из важнейших характеристик жанра фэнтези. Данные лексические единицы не только называют объект или предмет, но и передают его коннотацию, тем самым создавая определенный образ в воображении читателя. Данный критерий содержит в себе лингвокультурологический аспект, которые позволяет создать подобный «аномальный мир» [11]. Как отмечает Белоусова Е.А., подобные новообразования объясняются не только целью передачи фантастических изобретений и нововведений, но и обусловлены стилистическими особенностями текста, так как их задачей является эстетическое и эмоциональное воздействие на читателя [1].

Фольклорные сказки часто опираются на устойчивые мотивационные схемы и сюжеты. Мотивами могут послужить следующие примеры: три брата, три преодоления, задание, помощь чудесного существа и т.д. Количество сюжетов относительно ограничено, новизна достигается через комбинацию мотивов [7]. Помимо устойчивых мотивационных схем, ученые выделяют особую функциональность и типичность персонажей данного жанра. Герои сказок часто типологически предопределены: «хороший», «злой», «помощник», «ветхая старушка», колдун/ведьма и т.д. Их характеристики статичны, мало изменяются в ходе повествования [7]. Если говорить о временной и пространственной условности, то Брандаусова А.В. отмечает, что действие чаще всего происходит в «некотором далёком царстве», когда-то давно; пространство не конкретизировано (или очень схематично), события происходят вне реальности. Время и место подчинены символу, а не исторической достоверности [2].

При обращении к цели повествования и морали сказок, стоит отметить, что чаще всего сказка служит воспитательной функции; её задача – поучение, передача культурных ценностей; конец, как правило, счастливый, справедливость восторжествует [7]. Помимо этого, сказки (особенно фольклорные) отличаются простотой языка, использованием формул, повторов, речевых штампов, например: «жили-были», «трижды», «нажал на сердце» и др. Брандаусова А.В. отмечает также поэтический и символический характер элементов данного жанра [2].

В то же время необходимо сказать о сходствах исследуемых жанров или, так называемых пограничных случаях, ими могут послужить литературные сказки, сказки, адаптированные к современному стилю, а также элементы фэнтези в детской литературе. В литературоведческих исследованиях отмечается, что некоторые произведения фэнтези восходят к волшебной сказке, заимствуют её структуры, мотивику, а также фольклорные стилистические средства [7].

При обращении к поэтическому уровню, Подсвинова А.С. отмечает, что сказка обладает большим набором характерных формул, примером являются: формулы начала, середины, конца, повторов, устойчивых штампов. В это время тексты жанра фэнтези обладают более вариативным языком, большим использованием авторских неологизмов, топонимов, ономастики и богатой описательной частью [9]. Если говорить о функциях и воздействии, то широко известно, что сказка традиционно воспитывает, передаёт общественные нормы, культурные универсалии. В то же время фэнтези хоть и может делать всё это, но данный жанр также исследует философские, этические, психологические вопросы; задаёт вопрос «что есть добро и зло», «что делает человека героем» и часто ставит в центр моральную неоднозначность. Стоит помнить, что черты как сказки, так и фэнтези могут меняться в зависимости от культуры, эпохи, аудитории. Например, литературная сказка может выглядеть совсем «по-фэнтезийному», если она написана в современном ключе, адаптирована к рецепиенту, включает сюжетные ходы, необычные пространственно-временные рамки, магию и т.п.

Подводя итог, можно сформулировать ключевые отличия и отразить их наглядно в таблице.

Таблица

Признак	Сказка (фольклор/литературная)	Фэнтези
Происхождение	Устная народная традиция / литературизация народных мотивов	Современная письменная литература, смесь влияний (миф, легенда, фольклор)
Мир	Условный, символический, схематичный	Детализированный, законы магии, сложная география/история
Персонажи	Типы, архетипы, статичность	Индивидуализация, психологическая глубина, развитие

Признак	Сказка (фольклор/литературная)	Фэнтези
Сюжет	Простая структура, испытания, задачи, помощь чудесного	Многослойные сюжеты, моральные дилеммы, масштаб борьбы/конфликта
Язык и стиль	Формулы, штампы, устойчивые обороты, символика, лаконичность	Авторские неологизмы, описательность, богатство визуальных и иных образов
Цель	Учитель, нравовоспитание, развлечение, сохранение культурного кода	Развлечение, расширение воображения, морально-этический и философский запрос

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в сказках можно четко проследить образовательную функцию посредством следования принципам морали и чести исходя из сюжетных линий «добра и зла» в вымышленном мире. В то время как в текстах жанра фэнтези особый акцент направлен на погружение читателя в вымышленный мир с целью выполнения развлекательной функции и достижения прагматического эффекта на читателя. В литературоведческих работах, таких как «О соотношении литературной сказки и фэнтези», отмечается, что литературная сказка и фэнтези разделяются по принципам построения чудесного («природа чудесного») и по поэтике [7]. В статье «Формирование и развитие жанра фэнтези в мировой и казахской литературе» демонстрируется, что фэнтези часто выходит за рамки сказочного благодаря масштабам миров, сложности сюжета и психологической насыщенности героев [5].

Понимание различий необходимо для литературной критики, перевода, издательской деятельности, обучения литературе. Разграничение помогает корректно классифицировать тексты, формулировать ожидания читателя, оценивать художественные достоинства и ограничения.

Литература

- Белоусова Е.А. Оказиональное слово как стилиобразующая черта произведений научной фантастики / Елена Александровна Белоусова. – Текст: электронный // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2006. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/okkazionalnoe-slovo-kakstileobrazuyuschaya-cherta-proizvedeniy-nauchnoy-fantastiki> (дата обращения: 07.09.2025).
- Брандаусова А. В. К проблеме жанрового определения литературной сказки // Актуальные исследования. 2022. № 41 (120). С. Режим доступа: <https://apni.ru/article/4711-k-probleme-zhanrovogo-opredeleniya-literaturnykh-skazok> «К проблеме жанрового определения литературной сказки – АПНИ» (дата обращения: 03.09.2025).
- Галина М.С. Авторская интерпретация универсального мифа (жанр «фэнтези» и женщины-писательницы) / М.С. Галина // Общественные науки и современность. – 1998. – № 6. – с. 161–170.
- Галкина М. А. О жанровом своеобразии фэнтези / Мария Александровна Мария Александровна – Текст: электронный // Театр. Живопись. Кино. Музыка. – 2021. – № 1. – С. 97–106. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ozhanrovom-svoeobrazii-fentezi> (дата обращения: 10.09.2025).
- Демесинова А.А. Формирование и развитие жанра фэнтези в мировой и казахской литературе // Scientific Atlas. 2021. № 4. С. 46–55.
- Королькова Полина Владимировна К вопросу о разграничении фэнтези и литературной волшебной сказки // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2011. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-razgranichenii-fentezi-i-literaturnoy-volshebnoy-skazki> (дата обращения: 12.09.2025).
- Королькова Яна Владимировна О соотношении литературной сказки и фэнтези // Вестник ТГПУ. 2010. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sootnoshenii-literaturnoy-skazki-i-fentezi> (дата обращения: 12.09.2025).
- Мончаковская О.С. Феномен фэнтези и критерии оценки жанра в эпоху постмодерна / О.С. Мончаковская. – Текст: электронный. // Проблемы истории, филологии, культуры. – 2008. – № 19. – С. 342–349. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/phenomen-fentezi-i-kriterii-otsenki-zhanra-vepohu-postmoderna> (дата обращения: 07.09.2025).
- Особенности жанрово-стилистические фэнтези (на материале трилогии С. Гарбер «Караваль») / Подсвинова А.С. // Филологический аспект. 2023. № 04 (96).
- Плотникова С.Н. Концептуальный стандарт жанра фэнтези / С.Н. Плотникова. – Текст: электронный. // Жанры речи: сборник научных статей. 92 Жанр и концепт. – 2005. – Вып. 4. – С. 262–272. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36393636> (дата обращения: 05.09.2025).

11. Побужанская А.А. Фэнтези как тип текста // Анна Александровна Побужанская. – Текст: электронный. // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. – 2017. – № 6. – С. 136–141. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fentezi-kak-tipteksta> (дата обращения: 07.09.2025).

12. Савицкая, Т.Е. Культура электронной эры. / Т.Е. Савицкая. – Екатеринбург: Издательские решения, 2018. – 390 с. – ISBN: 9785449312075 – Текст: непосредственный.

13. Хоруженко Т.И. Фэнтези на стыке с научной фантастикой: формирование направления стимпанк-фэнтези / Татьяна Игоревна Хоруженко – Текст: электронный. // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. Пермский государственный национальный исследовательский университет. – 2014. – Вып. 1(25). – С. 159–165. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fentezi-na-styke-s-nauchnoy-fantastikoyformirovanie-napravleniya-stimbank-fentezi/viewer> (дата обращения: 09.09.2025).

14. Яковенко О.К. Жанровые особенности фэнтези (на основе анализа словарных дефиниций фэнтези и научной фантастики) / Ольга Константиновна Яковенко – Текст: электронный. // Вестник ИГЛУ. – 2008. – № 1 (1). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovyie-osobennosti-fentezina-osnove-analiza-slovarnyh-definititsiy-fentezi-i-nauchnoy-fantastiki> (дата обращения: 07.09.2025).

A BRIEF DISTINCTIVE FEATURES ANALYSIS OF FOLKLORE/LITERARY TEXTS WITH A FICTITIOUS PLOT (FAIRY TALE) AND FANTASY TEXTS

Levitina A.M.

Moscow Aviation Institute (National Research University)

This investigation deals with a concise characteristic features analysis of the folklore genre texts, otherwise classified as fairy tales, as well as fantasy genre texts. This research allows us to shed light on their general tendencies and differences. Thus, the object of the research is the body of folklore and fantasy genre texts, while the subject of the study is to be narrowed to the specific peculiarities and common features of such texts. This analysis permits us to come up with practical recommendations while studying theoretical disciplines such as literature, linguistics, cultural studies, and foreign literature. Moreover, the present work may serve as a basis for further distinctive features investigation of these literary genre texts.

Keywords: fairy tale, folklore, fantasy, literature, fictitious plot, literary genre.

References

1. Belousova E.A. Occasional word as a style-forming feature of works of science fiction / Elena Aleksandrovna Belousova. – Text: electronic // Bulletin of Adyghe State University. – 2006. – No. 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/okkazionalnoe-slovo-kakstileobrazuyuschaya-cherta-proizvedeniy-nauchnoy-fantastiki> (date of access: 09/07/2025).

2. Brandausova A.V. On the problem of genre definition of a literary fairy tale // Current research. 2022. No. 41 (120). C. Access mode: <https://apni.ru/article/4711-k-probleme-zhanrovogo-opredeleniya-literaturn> “On the Problem of Genre Definition of a Literary Fairy Tale – APNI” (date accessed: 09/03/2025).

3. Galina M.S. Author's interpretation of the universal myth (the fantasy genre and female writers) / M.S. Galina // Social Sciences and Modernity. – 1998. – No. 6. – Pp. 161–170.

4. Galkina M.A. On the genre originality of fantasy / Maria Alexandrovna Maria Alexandrovna – Text: electronic // Theater. Painting. Cinema. Music. – 2021. – No. 1. – Pp. 97–106. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ozhanrovom-svoeobrazii-fentezi> (date of access: 10.09.2025).

5. Demesinova A.A. Formation and development of the fantasy genre in world and Kazakh literature // Scientific Atlas. 2021. No. 4. Pp. 46–55.

6. Korolkova Polina Vladimirovna On the issue of distinguishing between fantasy and literary fairy tales // Bulletin of Moscow University. Series 9. Philology. 2011. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-razgranichenii-fentezi-i-literaturnoy-volshebnoy-skazki> (date of access: 12.09.2025).

7. Korolkova Yana Vladimirovna On the Relationship between Literary Fairy Tale and Fantasy // Bulletin of TSPU. 2010. No. 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sootnosheni-literaturnoy-skazki-i-fentezi> (date of access: 12.09.2025).

8. Monchakovskaya O.S. The Phenomenon of Fantasy and Criteria for Assessing the Genre in the Postmodern Era / O.S. Monchakovskaya. – Text: electronic. // Problems of History, Philology, Culture. – 2008. – No. 19. – P. 342–349. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/phenomen-fentezi-i-kriterii-otsenki-zhanra-vepohu-postmoderna> (date of access: 07.09.2025).

9. Genre and stylistic features of fantasy (based on S. Garber's trilogy “Caraval”) / A.S. Podsvirova // Philological aspect. 2023. No. 04 (96).

10. Plotnikova S.N. Conceptual standard of the fantasy genre / S.N. Plotnikova. – Text: electronic. // Speech genres: collection of scientific articles. 92 Genre and concept. – 2005. – Issue. 4. – Pp. 262–272. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36393636> (date of access: 09/05/2025).

11. Pobuzhanskaya A.A. Fantasy as a type of text // Anna Aleksandrovna Pobuzhanskaya. – Text: electronic. // Bulletin of Pskov State University. Series: Social Sciences and Humanities. – 2017. – No. 6. – Pp. 136–141. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fentezi-kak-tipteksta> (date of access: 09/07/2025).

12. Savitskaya, T.E. The Culture of the Electronic Era. / T.E. Savitskaya. – Yekaterinburg: Izdatelskie Resheniya, 2018. – 390 p. – ISBN: 9785449312075 – Text: direct.

13. Khoruzhenko T.I. Fantasy at the Crossroads with Science Fiction: Formation of the Steampunk Fantasy Direction / Tatyana Igorevna Khoruzhenko – Text: electronic. // Bulletin of Perm University. Russian and Foreign Philology. Perm State National Research University. – 2014. – Issue 1(25). – P. 159–165. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fentezi-na-styke-s-nauchnoy-fantastikoyformirovanie-napravleniya-stimbank-fentezi/viewer> (date of access: 09.09.2025).

14. Yakovenko O.K. Genre features of fantasy (based on the analysis of dictionary definitions of fantasy and science fiction) / Olga Konstantinovna Yakovenko – Text: electronic. // Bulletin of ISU. – 2008. – No. 1 (1). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhanrovyie-osobennosti-fentezina-osnove-analiza-slovarnyh-definititsiy-fentezi-i-nauchnoy-fantastiki> (date of access: 09/07/2025).

Ли Имо,
Преподаватель, Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне.
E-mail: liyimo@mail.ru

Метафорические вторичные наименования обладают высокой культурной нагрузкой, однако их уровень автоматизированного перевода остаётся малоизученным. В данной статье исследуется перевод русских метафорических номинаций путем сопоставления данных толкований из русских словарей и результатов, полученных с помощью большой языковой модели Deepseek, оценивается точность перевода указанных языковых единиц и формулируются соответствующие рекомендации по оптимизации.

Ключевые слова: перевод, метафорические наименования, большая языковая модель, русские толковые словари.

Грант: Статья подготовлена при поддержке проекта «Молодые новаторы в высшем образовании провинции Гуандун» (2024 г.) «Эволюция русских метафорических вторичных наименований с позиций динамической семантика: на примере зоометафор» (грант № 2024WQNCX022).

Введение

Машинный перевод (МП), являясь одной из форм взаимодействия человека и машины посредством естественного языка, представляет собой важное направление исследований в области искусственного интеллекта [Ming Zhou et al., 2020: 275–290]. За последние десятилетия основные методы машинного перевода эволюционировали от основанных на правилах и статистических подходах к нейронному машинному переводу. Современные методы нейронного машинного перевода в основном используют архитектуру «кодировщик–декодировщик», представленную моделью Transformer, и обучаются на больших массивах параллельных двуязычных данных для установления соответствия между предложениями исходного и целевого языков [Чэ Ваньсян и др., 2023: 1658].

По аналогии с метафорическим познанием, модели вроде ChatGPT работают как «машины для сравнений» – они не мыслят, а находят шаблоны в данных, чтобы связать ваш вопрос с правдоподобным ответом. [Лю Цзичао, 2024: 82]. Хотя ChatGPT достигает примерно 80% точности в таких сложных для традиционного МП областях, как юридический и медицинский перевод [Ван Лифэй, Ли Чжао, 2023], его функции перевода демонстрируют выдающиеся результаты лишь для части языковых пар. Например, точность перевода между английским и немецким языками выше, чем между английским и румынским, что связано с меньшим объемом языковых ресурсов для последней пары, ограничивающим эффективность обучения и качество итогового перевода [Jiao, W. et al., 2023].

Традиционные переводческие системы (Google Translate, Microsoft Translator, DeepL и др.) с точки зрения пользовательского опыта уступают в качестве перевода большим языковым моделям (DeepSeek, ChatGPT и др.). Однако специализированные традиционные системы в определенных предметных областях могут обеспечивать более высокую точность перевода, чем БЯМ. В частности, учитывая высокую зависимость БЯМ с миллиардами и триллионами параметров от вычислительных ресурсов, традиционные системы машинного перевода с масштабом около миллиарда параметров по-прежнему остаются основным выбором для многих сценариев [Чэ Ваньсян и др., 2023: 1659].

Таким образом, как традиционные системы машинного перевода, так и перевод на основе нейросетевых БЯМ основываются на данных параллельных двуязычных или многоязычных корпусов [Ху Кайбао, Ли Сяоянь, 2023: 70]. Следовательно, создание машинных словарных корпусов для компьютеров [Цай Хуэй, 2010: 62] или разработка высококачественных многоязычных метафорических корпусов являются ключевыми задачами для преодоления сложностей перевода метафор, а также эффективным путём к автоматизации перевода метафорических текстов на множество языков.

Настоящее исследование опирается на материалы русских вторичных номинаций, зафиксированных в двух лексикографических источниках: «Русском семантическом словаре» (далее – РСС) и «Словаре обидных слов» Л.В. Дуличенко (далее – СОС). Методом сплошной выборки из указанных изданий был сформирован список, включающий вторичные названия лиц, мотивированные названиями животных 162 единицы и вторичные названия лиц, мотивированные не названиями животных 137 единиц. Всего 299 единиц.

Современное состояние перевода метафорических номинаций лица с помощью больших языковых моделей

Большая языковая модель DeepSeek, являясь высокопроизводительной китайской разработкой, привлекает широкое внимание исследователей из различных областей. Её продвинутые способности в обработке естественного языка и понимании контекста позволяют предоставлять пользователям качественные услуги перевода. Наиболее часто используемыми моделями в настоящее время являются DeepSeek-V3 и R1. V3 – это универсальная модель, ориентированная на генеративные задачи и хорошо справляющаяся с созданием текстов. R1 – это специализированная модель для задач логического вывода, превосходно решающая проблемы, требующие анализа. Они не являются линейными преемниками друг друга, а представляют собой разные модели, разработанные для различных сценариев применения, подобно «портретному режиму» и «ночному режиму» в фотокамерах.

В данном исследовании, основанном на материалах авторитетных русских толковых словарей, в основном рассматривается точность перевода с русского на китайский язык 299 метафорических номинаций лица с помощью модели DeepSeek-V3. Затем для проверки ошибочных толкований используется модель DeepSeek R1, чтобы наблюдать, как две модели с разными режимами применения интерпретируют слова с высокой культурной чувствительностью. Тестирование инициируется промптом: «Пожалуйста, переведите следующие русские слова, указав их прямое значение и переносное значение, обозначающее человека. Обратите внимание: переносное значение, обозначающее человека, является метафорическим значением слова, а не его значением в качестве сравнения или в сленге. Например: *корова*: 'неуклюжая, медлительная женщина'».

Согласно принципу, которому чем больше контекста и чем конкретнее входные данные для большой языковой модели, тем точнее перевод, семантическое «несоответствие», упомянутое далее, относится к случаям, когда толкование метафорической номинации лица не соответствует авторитетному русскому словарю и влияет на качество перевода. Другие случаи семантического «несоответствия», такие как толкование слова *жирафа* в DeepSeek как 'высокая, неуклюжая женщина', хотя оно может относиться не только к женщинам, но и к мужчинам, или *змеи*, метафорическое значение которого специфично для мужчин, но в DeepSeek толкуется как «хитрый, коварный человек» без акцента на гендерной принадлежности человека. По нашему мнению, такое явление при наличии достаточного контекста не оказывают существенного влияния на результат перевода и поэтому не учитывались.

Жирафа: -ы, ж. см. *жираф*: О долговязом человеке [COC: 57].

Змей: -я, м. *перен.* злой и коварный мужчина (*прост.*, *также бран.*) [PCC: 117].

Мы оценили точность перевода данных слов в DeepSeek, разделив их по четырём моделям метафорического словообразования номинаций лица. Точность толкования для четырёх типов метафорических моделей в DeepSeek представлена ниже:

Для метафорической словообразовательной модели «абстрактное понятие → человек» толкования производных метафорических номинаций лица в словаре и в DeepSeek полностью совпадают, что составляет точность в 100%.

В рамках модели «название животного → человек» из 162 слов у 15 толкования в DeepSeek не совпадают с данными в русских толковых словарях: *воробей*, *глиста*, *головастики*, *каракатица*, *квочка*, *клоп*, *крот*, *крыса*, *ласточка*, *макака*, *мартышка*, *птица*, *росомаха*, *страус*, *стрекоза* (дата обращения к DeepSeek: 6 февраля 2025 г.). Точность составляет 93%.

Для модели «рукотворный предмет → человек» из 87 слов у 11 толкования в DeepSeek расходятся с данными словарей: *бич*, *бомба*, *колотовка*, *матрёшка*, *мелево*, *подстилка*, *пугало*, *тип*, *хлыст*,

чумичка, *цыпочка* (дата обращения: 7 февраля 2025 г.). Точность равна 87%.

В рамках модели «природный объект → человек» из 38 слов у 8 толкования в DeepSeek не соответствуют словарным: *дичок*, *зелье*, *мухомор*, *одуванчик*, *перец*, *пузырь*, *тень*, *цвет* (дата обращения: 8 февраля 2025 г.). Точность составляет 79%.

Мы полагаем, что анализ уязвимостей в толковании больших языковых моделей способствует целенаправленной разработке в будущем оптимизированных баз данных для перевода метафор. Поэтому в данной статье подробно рассматриваются расхождения между словарными толкованиями и толкованиями DeepSeek для трёх моделей: «название животного → человек», «рукотворный предмет → человек» и «природный объект → человек», а именно проводится классификация и анализ причин ошибочных толкований в DeepSeek и предлагаются рекомендации по оптимизации. По сравнению с авторитетными русскими толковыми словарями ошибки в китайском переводе метафорических номинаций лица в DeepSeek условно делятся на следующие три категории: ошибки, вызванные отсутствием специальных стилистических помет; ошибки, вызванные галлюцинациями модели; и ошибки, обусловленные инерцией культурно-репрезентативных шаблонов.

1. Ошибки, вызванные отсутствием специальных стилистических помет

По своей сути отсутствие специальных стилистических помет связано с неполным или неточным представлением лингвокультурных данных в процессе обучения больших языковых моделей. Данное исследование, сравнивая выводы DeepSeek при переводе на китайский язык русских метафорических номинаций лица с данными авторитетных русских толковых словарей, выявило три типа искажения стилистической окраски (положительная/отрицательная/нейтральная) метафорических номинаций при межязыковой трансляции. Это отражает недостаточную обработку культурно-обусловленной лексики в системах разметки языковых данных современных БЯМ.

Конкретные проявления заключаются в следующем.

Инверсия стилистической полярности. Некоторые метафорические номинации лица в толкованиях DeepSeek теряют исходную негативную окраску, обретая противоположную, положительную (*воробей*, *бомба*), или утрачивают положительную окраску, приобретая противоположную, негативную (*стрекоза*).

Нейтрализация стилистической окраски. В толкованиях DeepSeek не передаётся исходная негативная или положительная стилистическая окраска метафорических номинаций лица, семантика тяготеет к нейтральной (*крот*, *хлыст*, *колотовка*, *матрёшка*, *тип*, *цыпочка*, *зелье*).

Ненадлежащее приписывание стилистической окраски. Некоторым нейтральным метафорическим номинациям лица ошибочно приписывается негативная окраска (*дичок*) (табл. 1).

Таблица 1. Ошибки, вызванные отсутствием специальных стилистических помет

Модель	Метафорическая номинация лиц	Толкование в DeepSeek-V3	Толкование в русском толковом словаре
Название животного человека	Воробей	Худой и живой человек	Воробей: -ья, м. О робком, пугливом человеке [COC: 31]
	Крот	Скрытный и незаметный человек	Крот: -а, м. О прижимистом, жадном человеке, стяжателе [COC: 86]
	Крыса	Подлый и предательский человек	Крыса: -ы, ж. <i>упот. по отношению к мужскому полу. Разг. Пренебр.</i> О человеке, род занятий которого расценивается как что-то мелкое, ничтожное [COC: 87]
	Стрекоза	Легкомысленный и непостоянный человек	Стрекоза: -ы, ж. <i>перен.</i> Живой, подвижный ребёнок, непоседа (обычно о девочке) (<i>разг.</i>) [PCC: 99]
Рукотворный предмет → человек	Хлыст	Строгий и требовательный человек	Хлыст: м. <i>Прост. Неободр.</i> Франтоватый, развязный и пустой человек [COC: 217]
	Бомба	Человек, обладающий огромным влиянием	Бомба: ж. <i>употр. также по отношению к мужскому полу.</i> О толском человеке [COC: 23]
	Колотовка	Вечно занятой человек	Колотовка: ж. <i>обл.</i> Вздорная, сварливая женщина [COC: 80]
	Матрёшка	Сложный и неуловимый	Матрёшка: ж. О безвкусно и неряшливо одетой женщине [COC: 100]
	Тип	Типичный, обычный человек	Тип: м. <i>Разг. Пренебр.</i> Человек обычно странных или отрицательных качеств, свойств [COC: 194]
Природный объект → человек	Цыпочка	Осторожный и бесшумный / крадущийся человек	Цыпочка: ж. (<i>разг.</i>) 2. Миловидная, изящная, располагающая к себе женщина, девочка (возможно также в ласковом обращении) [PCC: 343]
	Дичок	Дикий и некультурный человек	Дичок: м. 2. <i>перен.</i> Нелюдимый, стеснительный ребёнок, подросток (<i>разг.</i>) [PCC: 99]; <i>Разг.</i> О нелюдимом, застенчивом ребенке, человеке [COC: 47]
	Зелье	Таинственный и загадочный	Зелье: <i>ср. разг. устар.</i> О человеке зловерном, занозистом [COC: 63]

Причиной этого является то, что обучающие данные современных больших языковых моделей ориентированы в первую очередь на об-

щепотребительный контекст. Когда в обучающих данных отсутствуют явные стилистические пометы, модель отдаёт предпочтение наиболее

частотным стилистическим вариантам использования, встречавшимся в ранее обработанных данных.

Данную проблему можно решить путём оптимизации обучающих данных для больших языковых моделей, а именно – добавления стилистических помет к культурно-обусловленным лексическим классам, таким как русские метафорические номинации, на двух уровнях: лексическом и контекстуальном. Это позволит повысить точность распознавания моделью тонкостей значения.

2. Ошибки, вызванные галлюцинациями модели

Под галлюцинациями модели понимаются случаи, когда большая языковая модель, опираясь на свой собственный корпус данных и имитируя нейронные связи человеческого мозга, генерирует ошибочное толкование для метафорической номинации лица с неясной для неё семантикой через механизм ассоциаций. Такое толкование обычно формируется на основе антропоморфного умозаключения о поведении животного, характеристиках растения или функции предмета (под-

робнее см. Таблицу 2). Конкретно это подразделяется на следующие категории.

Толкование в DeepSeek **ослабляет внешние признаки** животного, растения или предмета, усиливая их поведенческие характеристики (*глиста, страус, одуванчик*), возрастные признаки (*головастик*), личностные черты (*каракатица, клоп, пугало, пузырь и др.*) или социальный статус (*чумичка*).

Толкование в DeepSeek **ослабляет личностные черты**, акцентируя поведенческие характеристики (*квочка, росомаха*) или внешние признаки (*цвет*).

Толкование в DeepSeek **ослабляет поведенческие характеристики**, усиливая социальный статус (*мелево*).

Толкование в DeepSeek **ослабляет возрастные признаки**, усиливая личностные черты (*мухомор*).

Толкование в DeepSeek: причина ошибки неясна (*тень*) (табл. 2).

Таблица 2: Ошибки, вызванные галлюцинациями модели

Модель	Метафорическая номинация лиц	Толкование в DeepSeek-V3	Толкование в русском толковом словаре
Название животного → человек	Глиста	Надоедливый и докучливый человек	Глиста: -ы, ж. <i>перен.</i> , Очень худой и высокий человек (<i>прост. презр.</i>) [PCC: 332]. Глиста: -ы, ж. <i>употр. также по отношению к мужскому полу.</i> Об очень худом человеке. (<i>груб. прост.</i>) [COC: 37]
	Головастик	Незрелый и инфантильный человек	Головастик: -а, м. разг. Человек с несоразмерно большой головой [COC: 38]
	Каракатица	Хитрый и неуловимый человек	Каракатица: -ы, перен., м. и ж. Человек с короткими ногами или низкорослый кривоногий человек (обычно неуклюжий) (разг. шутол., также прост. бран.) [PCC: 340] Каракатица: -ы, ж. прост. О неуклюжем, коротконогом человеке [COC: 74]
	Квочка	Сверхопекающая мать	Квочка: -и, ж. Прост. О неуклюжей, неповоротливой женщине [COC: 75]
	Клоп	Подлый и противный человек	Клоп: -а, м. перен. Маленький ребёнок, малыш (разг. шутол.) [PCC: 451] Клоп: -а, м. разг. пренебр. (также и шутол.) О малыше или мальчишке, юноше небольшого роста [COC: 77]
	Росомаха	Свирепый и упорный человек	Росомаха: -и, ж. О несобранном, неорганизованном, вялом и нерасторопном человеке [COC: 163]
	Страус	Человек, бегущий от реальности	Страус: -а, м. Разг. О длинном, нескладном человеке [COC: 186]
Рукотворный предмет → человек	Пугал	Скучный и неинтересный человек ; Хвостун	Пугал: ср. 2. перен. Человек с отпугивающей отталкивающей внешностью (разг.) Накрасилась, намазалась [PCC: 341; COC: 153]
	Чумичка	Ничтожный и бесполезный человек	Чумичка: м. и ж. Замарашка, грязнуха (прост.) [PCC: 106; COC: 227]
	Мелево	Ничтожество	Мелево: ср. Прост. О болтуне, пустом говоруне [COC: 101]
	Подстилка	Униженный и покорный человек	Подстилка: ж. О женщине легкого поведения [COC: 137]
Природный объект → человек	Мухомор	Опасный и токсичный человек	Мухомор: м. разг. О дряхлом старике [COC: 108]
	Одуванчик	Легкомысленный и внушаемый человек	Одуванчик: м. употр. также по отношению к женскому полу. О худом, физически слабом человеке (обычно преклонного возраста) [COC: 120]
	Пузырь	Тщеславный и напыщенный человек	Пузырь: 2. перен. Бутуз, карапуз (разг. шутол.) [PCC: 331]
	Тень	Молчаливый и скрытный человек	Тень: ж. 3. перен. Тот, кто неотступно слудует за кем-н., сопровождая или идя за ним. ходить тенью за кем-н. [PCC: 170]
	Цвет	Красивый и элегантный человек	Цвет: м. 3. <i>ед., перен., чего, лучшие представители какого-н. общества, общественной группы, среды (высок.)</i> [PCC: 386]

Можно сделать вывод, что в ситуации, когда семантика русской метафорической номинации неясна, механизм нейросетевых ассоциаций больших языковых моделей часто ослабляет описание внешних признаков, связанных с названием животного и вместо этого генерирует ошибочное толкование, основанное на поведенческих характеристиках этого животного или личностных чертах, приписываемых ему человеком. Мы считаем, что такая ошибка отражает ограниченность, присущую самому принципу работы и способу обучения модели. Её рабочий принцип заключается в использовании наиболее частотных толкований для генерации текста. Поскольку сетевая литература служит основным источником обучающих данных для больших языковых моделей, то содержащиеся в ней ошибки неизбежны – чем выше частота использования ошибочного толкования, тем хуже качество перевода.

3. Ошибки, обусловленные инерцией культурно-репрезентативных шаблонов

Под инерцией культурно-репрезентативных шаблонов понимается ситуация, когда данные, используемые для обучения больших языковых моделей, из-за дисбаланса в объёме данных на разных языках приводят к тому, что переводы на языки с меньшими ресурсами проявляют склонность к культурным парадигмам языков с большими ресурсами. DeepSeek, будучи представителем китайских больших

языковых моделей, обучался в основном на китайскоязычных данных, поэтому толкования некоторых русских метафорических номинаций лица демонстрируют китайскую культурную ориентацию (подробнее см. Таблицу 3).

Например, модель DeepSeek-V3 интерпретирует метафорическое значение слова *ласточка*, обозначающее человека, через образ «ласточки» в китайской культуре – «легкий, проворный человек», что восходит к китайской идиоме «身轻如燕» (лёгкий как ласточка), а не к метафорическому значению в русской культуре – «ласковое обращение к близкому человеку». Слово *птица* толкуется как «свободный, легкий человек», отражая значение образа «птицы» в китайской культуре из поговорки «天高任鸟飞» (небеса высоки, и птица летит свободно), а не значение из русской культуры – «человек, занимающий особое положение среди людей». Слова *макака* и *мартышка* трактуются как воплощение классического для китайской культуры образа Сунь Укуна – «озорной, проказливый человек», а не как в русской культуре – «некрасивая женщина». Слово *бич* получает толкование, отражающее смысл китайской поговорки «鞭子底下出孝子» (под розгой растёт почтительный сын), – «строгий, требовательный», а не образ из русской культуры – «бродяга». Слово *перец* интерпретируется через образ «пер-

чика» в китайской культуре, как в выражении «辣妹子» (острая девушка), – «страстный, энергичный человек», а не как значение русской метафорической номинации – «человек с острым, колким языком» (табл. 3).

Таблица 3: Ошибки, обусловленные инерцией культурно-репрезентативных шаблонов

Модель	Метафорическая номинация лиц	Толкование в DeepSeek-V3	Толкование в русском толковом словаре
Название животного → человек	Ласточка	Лёгкий и проворный человек	Ласточка: -и, ж. <i>перен.</i> , Ласковое обращение к ребёнку, к женщине; вообще упоминание о том, кто дорог, близок, кому сочувствуют (<i>разг.</i>) [PCCI: 349]
	Птица	Свободный и лёгкий человек	Птица: -ы, ж. с определением. В некоторых сочетаниях: важный или непонятный, неизвестный человек (<i>разг.</i>) [PCCI: 68] Птица: -ы, ж. употр. также по отношению к мужскому полу. Разг. ирон. О человеке, претендующем на особое положение среди других [COC: 153]
	Макака	Озорной и проказливый человек	Макака: -и, ж. прост. О некрасивой, уродливой женщине (Об одиноко стоящей на танцплощадке девушке) [COC: 98]
	Мартышка	Озорной и проказливый человек	Мартышка: -и, ж. Прост. О некрасивой, безобразной женщине или девушке [COC: 100]
Рукотворный предмет → человек	Бич	Строгий и требовательный человек	Бич: м. Прост. Бродяга, бездомный человек [COC: 21]
Природный объект → человек	Перец	Страстный и полный энергии человек	Перец: м. разг. колкий, язвительный человек [COC: 130]

Дисбаланс в обучающих данных больших языковых моделей приводит к тому, что толкования культурно-обусловленной лексики, такой как метафорические номинации, смещаются в сторону понимания, характерного для языков с большими ресурсами. Это открытие напоминает нам о необходимости, с одной стороны, остерегаться явления культурной гегемонии, порождаемой языками с высокими ресурсами, и активно наращивать глобальное распространение качественных китайскоязычных данных; с другой стороны, уделять внимание развитию инфраструктуры данных для других языков с низкими ресурсами, особенно созданию ресурсов для языков с меньшим числом носителей. Путем включения в обучение высококачественных, культурно адаптированных китайско-русских параллельных текстов можно построить языковой экологический баланс в области искусственного интеллекта, что позволит создать благоприятную для социально-экономического развития нашей страны информационную среду.

Модель DeepSeek R1, сильная в логическом выводе, показала несколько более высокую точность в толковании русских метафорических номинаций лица по сравнению с DeepSeek V3. Толкования для 7 слов – *головастик, каракатица, птица, одуванчик, тень, цвет, бич* – были скорректированы, однако три упомянутых выше типа ошибок в толкованиях по-прежнему сохраняются (дата обращения к DeepSeek R1: 20 марта). Мы обнаружили, что точность перевода с русского на китайский для метафорических моделей «название животного человек» и «природный объект человек» повысилась менее чем на 2%, а для модели «рукотворный предмет человек» – менее чем на 1%. Это указывает на то, что обработка культурно-обусловленной лексики требует целенаправленной оптимизации как для универсальных моделей, ориентированных на создание текста, так и для специализированных моделей, ориентированных на логический вывод.

Выводы

В рамках оценки качества русско-китайского перевода большими языковыми моделями в настоящем исследовании наблюдались и сравнивались результаты двух моделей: DeepSeek-V3, ориентированной на создание текстов, и DeepSeek R1, ориентированной на логический вывод. Результаты показывают, что общая точность перевода русских метафорических номинаций лица моделью DeepSeek-V3 составляет 89%. Среди них наивысшую точность (100%) демонстрируют номинации с исходной областью «абстрактное понятие». Номинации с исходной областью «название животного» также показывают высокую точность – 93%, в то время как точность перевода номинаций с исходными областями «рукотворный предмет» и «природный объект» ниже – 87% и 79% соответственно. Для сравнения, модель DeepSeek R1 показывает общий прирост точности примерно на 2%, однако толкования обеих моделей подвержены влиянию трёх факторов: отсутствия специальных стилистических помет, инерции культурно-репрезентативных шаблонов и галлюцинаций модели. При этом первые два типа ошибок подтверждают, что повышение переводческих способностей современных больших языковых моделей вступило в «период чувствительности к данным». Улучшение перевода может быть достигнуто за счёт «повышения качества» и «увеличения объёма» обучающих данных. Создание специализированных корпусов с культурной адаптацией станет ключевым путём к преодолению барьера в переводе метафорических номинаций большими языковыми моделями. При этом галлюцина-

ции являются неизбежным побочным эффектом, порождаемым базовым принципом работы генеративных больших языковых моделей, что представляет собой сложность для оптимизации перевода подобной культурно-обусловленной лексики и является ключевым направлением для будущих технологических прорывов.

Необходимо отметить, что в данном исследовании для тестирования перевода метафор были использованы самые новые и передовые на момент работы большие языковые модели. Однако в течение исследовательского периода сами модели также продемонстрировали определённую тенденцию к оптимизации в понимании и переводе метафор. Проблем временной актуальности модели в исследованиях перевода метафор трудно избежать. На основе данных перевода русских метафорических существительных моделью DeepSeek V3 в феврале и июне 2025 года был проведён сравнительный анализ. Результаты показали, что точность толкований DeepSeek V3 за этот период повысилась примерно на 2%. Точность перевода метафор моделью DeepSeek R1 в марте и июне 2025 года повысилась примерно на 1%. Дальнейший анализ выявил, что данная оптимизация в основном проявилась в улучшении перевода метафор, относящихся к категориям «отсутствие специальных стилистических помет» и «галлюцинации модели», при этом общее количество ошибок трёх основных типов не сократилось. Следовательно, мы считаем, что только собственным обучающим способностям моделей ещё трудно полностью решить сложную проблему многоязычного перевода метафор. Для достижения автоматизированного и высококачественного перевода метафор по-прежнему необходимы как технологический прогресс больших языковых моделей, так и поддержка со стороны высококачественных межязыковых ресурсов, таких как создаваемые вручную многоязычные базы данных метафор.

Данные русских метафорических номинаций лица, собранные в данном исследовании, предоставляют качественную основу для оптимизации перевода большими языковыми моделями. Анализ текущих моделей ошибочных метафорических толкований и связанные с ним рекомендации по оптимизации способствуют ускорению решения проблемы автоматизированного перевода метафорических текстов. Будущие исследования должны не только углубиться на лексический уровень, но и расширяться до анализа метафорических толкований на уровне предложения и текста, обеспечивая тем самым более всесторонний аналитический ракурс и создавая прочную основу для построения более интеллектуальных и точных многоязычных сервисов.

Литература

1. Ming Zhou et al., 2020 – Ming Zhou, Nan Duan, Shujie Liu, Heung-Yeung Shum. Progress in Neural NLP: Modeling, Learning, and Reasoning, in Engineering, 2020(6), pp. 275–290.
2. Чэ Ваньсян и др., 2023 – Чэ Ваньсян и др. Обработка естественного языка в эпоху больших моделей: вызовы, возможности и развитие // Наука Китая: Информационные науки. 2023. № 9. С. 1645–1686. 车万翔等. 大模型时代的自然语言处理：挑战、机遇与发展，中国科学：信息科学，2023(9)，1645–1686。
3. Лю Цзичао, 2024—Лю Цзичао и др. Когнитивно-метафорическая структура в нейронном машинном переводе // Исследования и преподавание перевода. 2024. № 1. С. 82–88. 刘济超等. 神经网络机器翻译的认知隐喻结构，翻译研究与教学，2024（1），82–88。

4. Ван Лифэй, Ли Чжао, 2023—Ван Лифэй, Ли Чжао. ChatGPT нажимает «кнопку ускорения» для трансляции переводческой и иноязычной педагогики // Tech.China.com. (дата обращения: 06.08.2025). 王立非, 李昭. ChatGPT 为翻译与外语教育转型按下“加速键”. https://tech.china.com/article/20230222/022023_1226999.html. (дата обращения 06.08.2025).

5. Jiao, W. et al., 2023—Jiao, W., Wang, W. & Huang, J. et al. Is ChatGPT a Good Translator? A Preliminary Study. <https://arXiv preprint arXiv:2301.08745> (дата обращения 02.08.2025).

6. Ху Кайбао, Ли Сюцянь, 2023—Ху Кайбао, Ли Сюцянь. Развитие переводоведения в контексте больших языковых моделей: проблемы и перспективы // Китайский переводчик. 2023. № 6. С. 64–73. 胡开宝, 李晓倩. 大语言模型背景下翻译研究的发展: 问题与前景, 中国翻译, 2023 (6), 64–73.

7. Цай Хуэй, 2010—Цай Хуэй. Особенности исследования динамической модели лексической семантики Е.В. Падучевой и её новаторская ценность // Иностранные языки и их преподавание. 2010. № 5. С. 61–64. 蔡晖. 垫дучева词汇语义动态模式的研究特色与创新价值, 外语学刊. 2010 (5), 61–64.

8. РСС – Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений. Под ред. Шведовой Н.Ю. М.: Азбуковник, 2000.

9. СОС – Дуличенко Л.В. Словарь обидных слов: наименования лиц с негативным значением. Тарту: Tartu ülikooli kirjastus, cop, 2000.

TRANSLATION OF RUSSIAN METAPHORICAL NAMES USING A LARGE-SCALE LANGUAGE MODEL

Li Yimo

Shenzhen University of Applied Mathematics and Information Technologies

Metaphorical secondary names possess a high cultural significance, yet their automated translation capabilities remain poorly understood. This article examines the translation of Russian metaphorical nominations by comparing definitions from Russian dictionaries with

results obtained using the Deepseek large-scale language model. The translation accuracy of these linguistic units is assessed and corresponding optimization recommendations are formulated.

Keywords: translation, metaphorical names, large-scale language model, Russian explanatory dictionaries.

References

1. Ming Zhou et al., 2020 – Ming Zhou, Nan Duan, Shujie Liu, Heung-Yeung Shum. Progress in Neural NLP: Modeling, Learning, and Reasoning, in Engineering, 2020(6), pp. 275–290.

2. Che Wanxiang et al., 2023 – Che Wanxiang et al. Natural Language Processing in the Era of Big Models: Challenges, Opportunities, and Development // Science of China: Information Sciences. 2023. No. 9. pp. 1645–1686. 大模型时代的自然语言处理: 挑战、机遇与发展, 中国科学: 信息科学, 2023(9), 1645–1686.

3. Liu Zichao, 2024—Liu Zichao et al. Cognitive-metaphorical structure in neural machine translation // Research and teaching of translation. 2024. No. 1. pp. 82–88. 刘济超等. 2024 (1), 82–88.

4. Wang Lifei, Li Zhao, 2023—Wang Lifei, Li Zhao. ChatGPT presses the “acceleration button” to broadcast translation and foreign language pedagogy // Tech.China.com. (access date: 08/06/2025). 王立非, 李昭. ChatGPT为翻译与外语教育转型按下“加速键”. https://tech.china.com/article/20230222/022023_1226999.html. (accessed 08/06/2025).

5. Jiao, W. et al., 2023—Jiao, W., Wang, W. & Huang, J. et al. Is ChatGPT a Good Translator? A Preliminary Study. <https://arXiv preprint arXiv:2301.08745> (accessed 02.08.2025).

6. Hu Kaibao, Li Xiaoqian, 2023—Hu Kaibao, Li Xiaoqian. Development of Translation Studies in the Context of Large Language Models: Problems and Prospects // Chinese Translator. 2023. No. 6. pp. 64–73.

7. English translation. English: The study of the dynamic model of lexical semantics by E.V. Paducheva and its innovative value // Foreign languages and their teaching. 2010. No. 5. pp. 61–64. Paducheva, the author of the book, has published a collection of articles on Russian semantics and linguistics. 2010 (5), pp. 61–64.

8. RSS – Russian Semantic Dictionary. An explanatory dictionary, systematized by word classes and meanings. Ed. by Shvedova N. Yu. Moscow: Azbukovnik, 2000.

9. СОС – Dulichenko L.V. Dictionary of offensive words: names of persons with negative meanings. Tartu: Tartu ülikooli kirjastus, cop, 2000.

Анализ фонетических ошибок и методика педагогического вмешательства при обучении русских студентов китайскому языку на основе интеллектуальных речевых технологий

Ли Янь,

кандидат педагогических наук, преподаватель университета МГУ-ППИ в Шэньчжэне, Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне, Центр китайского языка
E-mail: lyiz2003@mail.ru

С углублением стратегического партнерства между Китаем и Россией все больше российских студентов изучают китайский язык. Существенные различия между русской и китайской фонологическими системами приводят к систематическим ошибкам в освоении фонетики русскими студентами, таким как искажение тональных паттернов и трудности в произношении палатальных (средненёбных) звуков. Традиционные методы обучения часто опираются на эмпирические обобщения, не подкрепленные данными и глубоким теоретическим анализом. В рамках сравнительного анализа и теоретической базы анализа ошибок, в данной статье систематически исследуются причины ошибок русских учащихся как в сегментных фонемах (гласные, начальные звуки), так и в надсегментных фонемах (тональные, просодические изменения) с точки зрения фонологического и фонетического восприятия. В качестве инновационного подхода в настоящем исследовании предлагается интегрировать интеллектуально речевые технологии (например, программное обеспечение для речевого анализа Praat и системы автоматической оценки произношения на основе ИИ) для построения модели вмешательства на основе управляемых данных по схеме «диагностика ошибок – интеллектуальная обратная связь – интенсивный практикум». Путём детального описания конкретных примеров технического применения (например, визуализация основной частотной кривой и анимационная симуляция положения языка) и их сочетание с примерами учебных платформ (например, таких как система устной оценки iFlytek и интеллектуальная учебная платформа FiF) в данной статье исследуются методы достижения персонализированной речевой тренировки. Отходя от эмпирического проектирования, делается акцент на глубокой интеграции теории и технологий. Цель статьи – предоставить научное и точное решение для преподавания фонетики китайского языка русским учащимся, способствуя тем самым переходу от унифицированного подхода к персонализированному индивидуальному обучению каждого студента.

Ключевые слова: усвоение китайской фонетики; русские студенты; анализ ошибок; интеллектуальные речевые технологии; педагогическое вмешательство

Введение

Преподавание китайской фонетики является основой обучения китайскому языку как иностранному и напрямую влияет на коммуникативную компетенцию и уверенность в языковых навыках учащихся. В последние годы углубление все стороннего стратегического партнерства между Китаем и Россией привело к значительному увеличению числа русских студентов, изучающих китайский язык. Однако типологические различия фонетических систем китайского и русского языков (например, наличие тонов в китайском языке и их отсутствие в русском) вызывают систематические ошибки в процессе усвоения языка, что проявляется в ярко выраженном «иностранном акценте». Традиционные методы обучения опираются на подражание учителю и его опыт, страдают от недостаточного анализа причин ошибок и отстают от технологических достижений. Созревание интеллектуальных речевых и фонетических технологий (например, Praat и систем оценки произношения на основе ИИ) открывает новые пути для точной диагностики и коррекции фонетических ошибок. Опираясь на результаты недавних исследований (2023–2024 гг.), в данной статье проводится систематический анализ основных глубинных причин ошибок в произношении русских студентов и предлагается модель педагогического вмешательства, ядром которой являются интеллектуальные технологии. Данное исследование не предполагает проведения эмпирических опытов, а предлагает практические рекомендации для преподавания посредством теоретической интеграции, демонстрации кейсов и технических примеров.

Обзор литературы и теоретическая основа

Теоретические основы и развитие преподавания фонетики китайского языка

Преподавание фонетики китайского языка традиционно уделяет большое внимание систематическому тренингу тонов, гласных и согласных. Предложенная Чжао Юаньжэнем (赵元任) система пятиуровневой нотации тонов обеспечила научную основу для обучения тонам, количественно оценивая относительную высоту тона по пятиуровневой шкале, например, ровный тон (55), восходящий (35), нисходяще-восходящий (214) и нисходящий (51) (рис. 1).



Рис. 1

Лю Фу (刘复) способствовал научному прогрессу в исследовании фонетики с помощью экспериментальных методов (например, осциллографа и диаграмм пульсации), предоставив методологическую поддержку для современного преподавания. В последние годы технологические достижения способствовали развитию тенденции к «динамическому» обучению фонетике. Ма Цюю (马秋武) предложил концепцию динамического фонетического обучения, подчеркнув, что фонетическое обучение должно отличаться от передачи фонетических знаний и уделять особое внимание развитию фонетических навыков учащихся – включать в себя тренировку фонетических адаптаций и изменений в потоке речи, а не изолированную отработку отдельных звуков [4, с. 73–83]. Например, программное обеспечение Praat позволяет генерировать графики основной частоты (F0), визуально демонстрируя контур тона и категории высоты звука, что помогает выявлять ошибки [2, с. 98–108]. Такой подход к повышению естественности произношения, сочетающий работу над потоком речи и её отдельными элементами, доказал свою эффективность в международной практике преподавания китайского языка.

Текущие исследования фонетических ошибок русских студентов, изучающих китайский язык

Китайские ученые провели многомерные исследования ошибок русских студентов. Юй Сяоцзе (于晓杰) с помощью экспериментально-фонетических методов обнаружил, что у русских студентов наблюдается заниженный тональный диапазон как в односложных, так и в двусложных словах. Го Чуньянь (虞春艳) указала, что ошибки в произношении

начальных согласных (инициалей) в основном вызваны интерференцией звуков родного языка, например, влиянием русских звонких смычных согласных на китайские глухие. Гао Я (高雅) на примере студентов подготовительного отделения Шанхайского университета Политики и Права, выявила систематический характер ошибок в произнесении конечных звуков слов (финалей) – смешение передних и задних носовых звуков. Новейшие исследования углубили понимание проблемы: Цзяо Яо (焦瑶) сообщила о смешении восходящего и нисходяще-восходящего тонов у студентов среднего и продвинутого уровней, а Ма Исинь (马怡昕) и Гэ Хунли (葛红丽) подчеркнули, что причины ошибок связаны не только с интерференцией родного языка, но и с чрезмерной генерализацией правил целевого языка (например, ошибочным расширением правил изменения тонов). Эти исследования предоставляют эмпирическую основу для анализа ошибок, но, в основном, ограничиваются описанием явлений, не достигая основательного синтеза с инструментами новых технологий. [3, с. 211–224]

Применение интеллектуальных речевых технологий в преподавании фонетики

Интеллектуальные речевые технологии произвели революцию в преподавании фонетики. Программное обеспечение Praat позволяет извлекать акустические параметры, такие как основная частота и форманты, визуализируя ошибки (например, через сравнение распределения формант на спектрограммах). Системы оценки произношения на основе ИИ (например, система оценки устной речи iFLYTEK) могут предоставлять обратную связь в реальном времени, повышая эффективность тренировки.

Таким образом, можно сказать, что китайское академическое сообщество накопило богатый опыт в области преподавания фонетики китайского языка, анализа ошибок и применения новых технологий, предоставив теоретическую поддержку и практические пути фонетическому обучению русских студентов.

Однако существующие компьютерные приложения сталкиваются с тремя основными ограничениями. Во-первых, технологии часто используются как вспомогательные инструменты – недостаточно глубоко интегрированы с педагогическими теориями (например, с концепцией динамического обучения фонетике). Во-вторых, отсутствуют специализированные алгоритмы, адаптированные для носителей русского языка, что снижает точность оценки; в-третьих, эффективность интеллектуальных систем при обработке спонтанной связной речи остается ограниченной [2, с. 98–108].

Цель данной статьи – преодолеть перечисленные ограничения, способствуя большей синергии между технологиями и теорией, а также дальнейшее изучение путей оптимизации интеллектуальных речевых технологий в учебных мероприятиях и методике педагогического вмешательства.

Повторный анализ фонетических ошибок русских студентов

Основываясь на теориях фонологии и перцептивной фонетики, в данном разделе проводится систематический анализ типичных ошибок, допускаемых русскими студентами, как на уровне сегментных единиц речи, так и на уровне супraseгментных элементов, а также исследуются их глубинные причины таких ошибок.

Сегментные фонологические ошибки: от перцептивной ассимиляции к артикуляционному переносу

Ошибки на сегментном уровне касаются главным образом гласных и начальных согласных (инициалей) и проистекают из различий в фонологических системах русского и китайского языков. В русском языке 6 гласных фонем, тогда как в китайском 10 монофтонгов, включая специфические фонемы, такие как апиальные гласные, что приводит к неудачной перцептивной ассимиляции у русских студентов.

Ошибки в произношении гласных: Например, гласный звук [ü] отсутствует в русском языке, и студенты склонны воспринимать ее как схожий звук [i] или [u], что приводит к недостаточной огубленности при артикуляции. В слове «雨» (yǔ) [ü] часто произносится как [i], с завышенным подъемом языка. Кроме того, монофтонг [e] ошибочно произносится как [ə], что связано с ассимиляцией студентами китайского палатального заднего гласного звука [ɤ] в русский гласный среднего ряда [ə].

Ошибки в инициалах: Артикуляционный уклад палатальных звуков [j, q, x] (передняя часть языка и твердое небо) отсутствует в русском языке, и студенты часто заменяют их ламинальными или альвеолярными звуками. Например, [j] в слове «鸡» (jī) озвончается в [dʒ], что вызвано негативной интерференцией звонких смычных согласных русского языка. Смешение придыхательных (например, p, t, k) и непридыхательных (b, d, g) звуков происходит из-за отсутствия оппозиции по придыханию в русском языке (звонкие взрывные согласные, хотя и парные), что затрудняет для студентов восприятие разницы в силе воздушной струи.

Супraseгментные фонологические ошибки: трудности усвоения тонов, приводящих к изменению смысла слова

Супraseгментные ошибки сосредоточены на тонах и явлениях их изменения в речевом потоке и тесно связаны с интерференцией супraseгментных характеристик русского языка (например, словесного ударения).

Ошибки в изолированных тонах: Восходящий тон (второй тон) часто имеет недостаточный угол подъема и произносится как ровный тон; нисходяще-восходящий тон (третий тон) теряет характерную нисходяще-восходящую форму и превращается в низкий ровный или нисходящий тон. Например, кривая основной частоты в слове «麻» (má) имеет недостаточно выраженный восходящий участок, а диапазон тона сужен. Эта ошибка возникает из-за того, что русский язык не является тональным, и студентам трудно сформировать категориальное восприятие тонов.

Ошибки трансформаций тона в речевом потоке: в связной речи тоны смешиваются с интонацией. Например, конечный слог в вопросительном предложении может иметь чрезмерное повышение тона («好吗?» произносится с высоким восходящим тоном), что связано с усвоением правил изменения третьего тона. Вопросительные предложения в русском языке, как правило, создаются посредством восходящей интонации, тогда как в китайском языке необходимо сохранять базовый тональный контур слога. Это различие приводит к «сверхгенерализации» фонетических правил студентами.

Модель педагогического вмешательства на основе интеллектуальных технологий распознавания речи

Основываясь на приведенном анализе фонетических ошибок русских студентов, в данном исследовании предлагается модель педагогического вмешательства, основанная на управляемых данных и ориентированная на интеллектуальные технологии. Модель полностью охватывает процессы диагностики, группировки, тренировки и оценки, демонстрирует применение высоких технологий на примере конкретных случаев. Модель отказывается от эмпирического проектирования, подчеркивая синергию теории и инструментов. Модель избегает эмпирических построений, делая акцент на синергии между теорией и инструментами новых технологий.

Диагностика ошибок и создание персонализированного профиля

С помощью интеллектуальных систем (например, технологии оценки устной речи iFlytek) проводится входное тестирование для создания количественного «профиля фонетических ошибок». Тестовые материалы включают односложные слова (например, «雨» “ма”), двусложные слова (например, «南瓜” “你好”) и предложения. Система оценивает ошибки на сегментном (гласные, инициалы) и супraseгментном (тоны, изменения) уровнях. Например, при диагностике гласной [ü] система анализирует положение языка по параметрам формантов (F1, F2); если значение F2 слишком высокое (язык смещен вперед), система указывает на недостаточную огубленность. Для тональных ошибок кривая основной частоты наглядно показывает степень искажения тонального контура. Профиль выводится в виде графиков и диаграмм, предоставляя мишени (целевые точки) для последующего вмешательства.

Интеллектуальная группировка и планирование индивидуальных траекторий обучения

На основе персональных данных профиля учащегося, система автоматически распределяет студентов по группам. Например, учащихся с ошибками в палатальных звуках объединяют в «группу тренировки средненёбных звуков», а тех, у кого проблемы с тонами – в «группу усиленной тренировки тонов». Индивидуальная траектория обучения динамически планируется ИИ: для «группы усиленной тренировки тонов» система отдаёт приоритет модулям распознавания тонов (например, тренировка минимальных пар восходящего и нисходяще-восходящего тонов) и корректирует сложность в зависимости от прогресса в обучении. Такая управляемая данными группировка позволяет избежать «уровнительного» подхода традиционного обучения и реализовать принцип «обучения в соответствии с способностями».

Синергия человека и компьютера в классе: от применения инструментов к развитию навыков

Роль преподавателя трансформируется в роль проектировщика учебного процесса и наставника, в то время как интеллектуальные технологии обеспечивают поддержку в реальном времени. Конкретный процесс включает:

Коллективное объяснение: Преподаватель использует ПО Praat для демонстрации акустических параметров. Например, при объяснении восходящего тона экран в реальном времени отображает кривую основной частоты; студенты наблюдают стандартную восходящую форму (от 3-й до 5-й ступени) и сравнивают ее с кривой собственного произношения.

Групповая тренировка: Студенты используют учебные платформы с интеграцией ИИ (например, платформу FiF Smart Teaching) для целевых упражнений. Например, «группа тренировки небных звуков» выполняет упражнения на различение [j] – [z]; система анализирует положение языка по центру тяжести спектра и дает обратную связь: «Поднимите переднюю часть языка к твердому нёбу».

Индивидуальные консультации: Преподаватель обходит класс, оказывая помощь, фокусируясь на студентах, которым не помогает обратная связь системы, используя концепцию динамического обучения фонетике для коррекции ошибок в речевом потоке (например, используя предложение «我喜欢吃鱼» для тренировки звука [ü]).

Закрепление знаний после урока и формативная оценка

Студенты выполняют упражнения после урока с помощью мобильных приложений (например, приложений для изучения фонетики с ИИ). Платформа фиксирует данные о тренинге (например, процент правильных ответов, частоту ошибок), а преподаватель просматривает общую панель управления для динамической корректировки учебного процесса. Допустим, многие студенты показывают низкий процент правильных ответов в изменении третьего тона, значит следующее занятие можно посвятить повторению данной темы. Формирующее оценивание обеспечивает научность педагогических решений. Пример: Коррекция палатального звука [j] с помощью интеллектуальных технологий

В качестве примера применения технологий рассмотрим коррекцию палатального звука [j]:

Диагностика: Система обнаруживает, что студент произносит «鸡» (jī) как [дзи], а форманты показывают, что положение языка смещено вперед.

Тренировка: ИИ воспроизводит эталонный звук и демонстрирует 3D-анимацию положения языка; студент имитирует произношение и получает обратную связь в реальном времени (например, «Недостаточно поднята передняя часть языка»).

Оценка: Последующее тестирование показывает, что точность произношения [j] повысилась с 50% до 85%. Этот пример демонстрирует поддержку технологий для персонализированной тренировки.

Обсуждение и перспективы

Интеграция интеллектуальных речевых технологий в преподавание китайской фонетики для русских студентов представляет собой не только инновацию в методах преподавания, но и смену педагогической парадигмы – переход от унифицированного группового обучения к персонализированному, точному обучению. Безусловно, эта модель сталкивается с рядом проблем. Например, точность оценки произношения с помощью интеллектуальных технологий при работе с сильным акцентом и прерывистой, небеглой речью требует улучшения; внедрение подобных технологий предъявляет повышенные требования к ИКТ-компетентности преподавателей; также необходимо учитывать проблему защиты конфиденциальности голосовых данных студентов. Будущие исследования могут быть углублены в следующих направлениях:

Углубление технологий: Разработка более точных алгоритмов оценки произношения, специально предназначенных для типичных ошибок носителей русского языка.

Исследование взаимодействия человека и компьютера: проведение контролируемых экспериментов для сравнения эффективности трех моделей: «обучение только с ИИ», «обучение только с преподавателем», «совместное обучение человек-компьютер» – с целью получения доказательной базы, совершенствующей обучающую практику.

Мультимодальное слияние: Объединение с технологиями виртуальной реальности для создания более иммерсивных сред обучения китайской фонетике.

Заключение

Подводя итог, отмечаем: освоение китайской фонетики русскими студентами – сложный процесс, находящийся под глубоким влиянием фонологической системы их родного языка. Традиционное обучение, основанное на опыте, имея неоспоримую ценность, всё меньше удовлетворяет потребностям современных лингвистических исследований и информатизации образования.

В данной статье систематически переосмысливаются причины ошибок с точки зрения фонологии и теории усвоения второго языка, а также предлагается новаторская модель педагогического вмешательства, основанная на интеллектуальных речевых технологиях и управляемая фонетическими корпусными данными. Модель подчеркивает точность диагностики, оперативность обратной связи и персонализацию тренировки, предлагая многообещающие решения трудностей русских студентов при обучении китайской фонетике, и предоставляет ценные идеи для цифровой трансформации международного образования на китайском языке.

Данное исследование создает мост между лингвистической теорией и передовыми образовательными технологиями, указывая важное направление для будущих исследований.

Литература

- Егоренко Екатерина, Исследование преподавания тонов китайского языка на начальном этапе в Институте Конфуция Благовещенского государственного педагогического университета: дис. ... магистра. // Шанхайский университет иностранных языков, 2024 г.
- Лу Чжэньцзе, Тао Яньжу, Чжао Цзытун, Чжэн Чуньюань, Применение программного обеспечения для речевого анализа Praat в преподавании фонетики путунхуа // Журнал Шэньянского университета (Общественные науки). Т. 26. № 6. С. 98–108, 2024 г.
- Ма Исинь, Гэ Хунли, Анализ и рекомендации по разделу фонетики в китайском курсе «Duolingo» // Факультет китайской литературы Северо-Западного университета, с. 211–224, 2024 г.
- Ма Цюю, Чжай Хайин, Динамическое обучение фонетике: эффективный метод в международной практике преподавания китайской фонетики // Изучение китайского языка. 2024. № 1. С. 73–83, 2024 г.
- Резцова Виктория, Исследование по составлению коррекционного курса по фонетике китайского языка для русскоязычных учащихся: дис. ... магистра. Восточно-Китайский педагогический университет, 2020 г.
- Сунь Ди, Экспериментальное исследование и методика преподавания двусложных слов с легким тоном в путунхуа для русских студентов-иностранцев: дис. ... магистра. // Хэнаньский университет, июня 2024 г.
- У Лицзянь, ChatGPT и будущее китайской лингвистики // Журнал Бэйхуаского университета (Общественные науки). Т. 24. № 4. С. 150–160, 2023 г.
- Чжан Хао, Ло Хуньюй, Мультимодальный дискурс-анализ MOOC по разговорной речи начального уровня китайского языка // Пекинский университет языка и культуры. DOI:10.3969/j.issn.2095-798X.2024.04.008. С. 56–66, 2024 г.

ANALYSIS OF CHINESE PHONETIC ERRORS AND TEACHING INTERVENTION FOR RUSSIAN STUDENTS BASED ON INTELLIGENT SPEECH TECHNOLOGY

Li Yan

Shenzhen MSU-BIT University Shenzhen

With the deepening of the China-Russia comprehensive strategic partnership of coordination, the number of Russian students learning Chinese has been increasing. Significant differences between the Chinese and Russian phonetic systems have led to systematic errors in the phonetic acquisition of Russian students, such as distorted tone patterns and difficulties in pronouncing palatal sounds. Traditional teaching methods often rely on empirical summarization, lacking data support and in-depth theoretical analysis. Within the theoretical framework of contrastive analysis and error analysis, this study systematically examines the causes of errors made by Russian students at both segmental (vowels, initials) and suprasegmental (tones, phonetic variations in connected speech) levels from perspectives of phonology and speech perception. Innovatively, this research proposes integrating intelligent speech technology (e.g., Praat speech analysis software, AI-based automatic pronunciation evaluation systems) to construct a data-driven intervention model of “error diagnosis–intelligent feedback–intensive training.” By elaborating on specific technological applications (e.g., visualization of fundamental frequency curves, simulation of tongue position animations) and incorporating examples from teaching platforms, this study explores methods to achieve personalized speech training. Moving away from empirical design, this paper emphasizes the deep integration of theory and technology, aiming to provide a scientific and precise solution for teaching Chinese phonetics to Russian learners, thereby shifting the pedagogical approach from a “one-size-fits-all” model to a tailored, student-centered paradigm.

Keywords: Chinese Phonetic Acquisition; Russian Students; Error Analysis; Intelligent Speech Technology; Teaching Intervention; Praat

References

- Egorenko Ekaterina. “Investigation on the Teaching of Chinese Tones at the Elementary Stage in the Confucius Institute of Blagoveshchensk State Pedagogical University”, Master’s thesis, Shanghai International Studies University, 2024.
- Lu Zhenjie, Tao Yanru, Zhao Zitong, Zheng Chunyuan. “Application of Praat Software in Mandarin Pronunciation Teaching”, Journal of Shenyang University (Social Science Edition), Vol. 26, No. 6, pp. 98–108, 2024.
- Ma Qiuyu, Zhai Haiying. “Dynamic Pronunciation Teaching: An Effective Approach in International Chinese Phonetics Instruction”, Chinese Language Learning, No. 1, 2024, pp. 73–83.
- Ma Yixin, Ge Hongli. “Analysis and Suggestions on the Pronunciation Teaching Section of the ‘Duolingo’ Chinese Course”, College of Liberal Arts, Northwest University, 2024, pp. 211–224.
- Rezova Viktoriia. “Research on the Compilation of a Pronunciation Correction Textbook for Russian Learners of Chinese”, Master’s thesis, East China Normal University, 2020.
- Sun Di. “Experimental Study and Instructional Design on Disyllabic Neutral-Tone Words in Mandarin for Russian International Students”, Master’s thesis, Henan University, June 2024.
- Wu Lique. “ChatGPT and the Future of Chinese Linguistics”, Journal of Beihua University (Social Science Edition), Vol. 24, 2023, No. 4, pp. 150–160.
- Zhang Hao, Luo Hongyu. “Multimodal Discourse Analysis of a Beginner Spoken Chinese MOOC”, Beijing Language and Culture University, DOI: 10.3969/j.issn.2095-798X.2024.04.008, 2024, pp. 56–66. Zhang Hao, Luo Hongyu. “Multimodal Discourse Analysis of a Beginner Spoken Chinese MOOC”, Beijing Language and Culture University, DOI: 10.3969/j.issn.2095-798X.2024.04.008, 2024, pp. 56–66.

Му Сюань,

аспирант кафедры истории русской литературы МГУ, старший преподаватель кафедры подготовки преподавателей редких языков Московского государственного лингвистического университета

E-mail: muxuaneva@gmail.com

Статья рассматривает китайскую рецепцию Ф.М. Достоевского через три взаимосвязанных поля – именование, публикацию и читательский опыт, показывая переход от образа «западного автора» к фигуре «своего старшего». Методология включает семиотикопрагматический анализ обращений к Достоевскому, библиометрический срез по Douban и онлайн-опрос 75 читателей. Научная новизна состоит в применении конфуцианской идеи чжэн мин к исследованиям рецепции и в интегральной модели «именование – публикация – читатель». Результаты фиксируют семейноуважительный характер именовании, сотни позиций и множественные версии ключевых романов на Douban, а также общую картину публикаций. Опрос выявляет восприятие художественного мира Достоевского как пространства социальной несправедливости, страдания и духовного поиска с выраженным религиозноэтическим вектором. Одновременно фиксируется тенденция смещения акцента с национальноспецифического на универсальноэкзистенциальное при его культурной локализации в китайском контексте.

Ключевые слова: Достоевский, рецепция Достоевского, китайская рецепция, именование, публикация, читательский опрос, Чжэн мин, мир Достоевского, универсализация, культурно «свой» автор.

Именование и обращения к Достоевскому в китайском контексте

Концепция «чжэн мин»¹ 正名 («исправление имён», «приведение имён в соответствие») занимает центральное место в конфуцианской философии. В соответствии с ней правильное наименование вещей и людей является предпосылкой упорядоченного мироустройства. Рассмотрение того, как китайские читатели называют Ф.М. Достоевского, открывает, таким образом, важную перспективу для анализа его рецепции в Китае.

Как показывают комментарии на китайских интернетплатформах, для большинства китайских читателей Достоевский, с одной стороны, воспринимается как западный автор. Это связано с тем, что представление о «Востоке» для китайской аудитории почти автоматически соотносится с собственной, китайской культурой, тогда как Россия в географическом и культурноисторическом отношении чаще всего мыслится как часть Европы. С другой стороны, по характеру обращений к писателю видно, что Достоевский воспринимается как «свой», а не как совершенно «чужой».

Особенности китайского языка и национального менталитета проявляются в том, что читатели называют Достоевского «Лао Туо» (老陀), «Туо Лао» (陀老), «Туо Ши» (陀氏), «Туо Вэн» (陀翁). Эти формы обращения показывают, что для значительной части аудитории Достоевский – не только крупный мировой классик, но и как бы близкий сосед, почтенный старший и уважаемый член «семьи» читателей.

Слог «Туо» (陀) представляет собой звуковую передачу фамилии Достоевский на китайский язык. Иероглиф «老» (лао, «старый», «старший», «пожилой») в китайском языке нередко используется как аффикс близости. Когда «лао» (老) ставится перед фамилией – как в обращении «Лао Туо» (老陀), – речь идёт о повседневном, неформальном обращении к человеку старшего возраста, с которым у говорящего предполагаются доверительные, почти семейные отношения. Когда же «Лао» (老) стоит после фамилии – как в «Туо Лао» (陀老), – такое обращение употребляется по отношению к глубоко уважаемым старшим, к людям с высоким авторитетом и социальным статусом, пользующимся признанием и любовью в своём кругу.

Иначе говоря, для китайских читателей Достоевский – это мудрый, уважаемый и любимый «старший в семье», обладающий непререкаемым духовным авторитетом. В китайском культурном контексте это, пожалуй, одна из высших форм похвалы, которую можно адресовать иностранному писателю, поскольку семейные связи и иерархия поколений занимают в китайском мировосприятии центральное место.

Обращения «Туо Ши» (陀氏) и «Туо Вэн» (陀翁) также отражают почтительное отношение к писателю. Иероглиф «氏» (ши) в классическом языке обозначает род, клан и в данном случае подчёркивает принадлежность к почётной фамилии. Иероглиф «翁» (вэн) – традиционное, нейтральное обозначение пожилого мужчины, часто с оттенком уважения («старец», «почтенный муж»). Лишь немногие зарубежные писатели удостоены в китайском читательском обиходе подобных наименований: среди них – Достоевский («陀翁»), Л.Н. Толстой («托翁») и У. Шекспир («莎翁»). Уже одно это позволяет судить о степени включённости Достоевского в символическое пространство китайской культуры.

Публикация и чтение как процесс рецепции Достоевского в Китае

При поисковом запросе «Ф.М. Достоевский» на платформе Douban «Книги»² отображается до 46 страниц результатов – всего 684 позиции, так или иначе связанные с именем писателя. По типу издания их можно разделить на отдельные публикации произведений Достоевского, сборники и антологии, полные собрания сочинений, а также специальные труды, посвящённые писателю, включая биографии и критические исследования его творчества.

¹ Чжэн Мин (кит. – выправление имен, исправление имен) – принятая в китайской философии формулировка социально-гносеологической проблемы соответствия реального номинальному. [9]

² Платформа Douban (豆瓣) «Книги» представляет собой крупное интернетсообщество любителей литературы. Пользователи могут искать информацию о книгах, писать рецензии и обмениваться мнениями. <https://search.douban.com/book>

Романы Достоевского многократно переиздавались: для ключевых произведений счёт идёт на десятки изданий и переводческих версий; особенно показательны «Преступление и наказание» (132 версии) и «Братья Карамазовы» (62 версии), в том числе в адаптированных и двуязычных форматах. Помимо китайских переводов, существуют также англокитайские двуязычные издания, а кроме того – адаптированные версии «Преступления и наказания» для подростков.

По состоянию на 1 декабря 2025 года в рейтинговом списке Douban «Топ 100 зарубежных романов»¹ всего представлены шесть произведений Достоевского «Братья Карамазовы», «Преступление и наказание», «Идиот», «Записки из подполья», «Бесы» и «Записки из Мёртвого дома». При этом особенно примечательно наличие «Записок из подполья», которые по популярности фактически вытесняют роман «Подорожник». Китайские читатели нередко признаются, что «книга словно описывает меня самого», видя в «человеке из подполья» обобщённый образ современного образованного человека. Повесть «Белые ночи» входит в рейтинги «Топ 20 зарубежных повестей»² и занимает 10е место.

Полное собрание сочинений Ф.М. Достоевского, изданное Хэбэйским издательством литературы и искусства, входит в серию «Мировая классика» и вышло в январе 2010 года. В 22 томах представлены все романы, повести, рассказы, письма и дневники писателя; это первое и до сих пор единственное полное собрание произведений Достоевского в Китае. Рейтинг этого издания составляет 9,8 балла из 10.

На платформе Douban «Книги» наряду с произведениями самого Достоевского представлены также монографии китайских, российских и западных исследователей, посвящённые жизни и творчеству писателя, а также его религиознофилософским взглядам.

Биографическая литература о Достоевском в Китае представлена главным образом переводами фундаментальных зарубежных работ (пятитомная биография Дж. Франка, книги А. Гусски, и др.) Важную часть биографического корпуса составляют труды и воспоминания русских авторов – Ю.И. Срезневского, Л.П. Гроссмана, А.Г. Достоевской, А.С. Долинина и др. В области религиознофилософского и поэтического анализа наибольшей популярностью пользуются переводы классических исследований Н.А. Бердяева, М.М. Бахтина, Д.С. Мережковского, Андре Жида и др. Наряду с ними всё чаще выходят оригинальные китайские монографии (Хэ Хуайхуна, Ван Чжигэна, Хэ Юньбо и др.), а также сборники, включающие работы как китайских, так и зарубежных исследователей Достоевского.

Из анализа публикаций, связанных с Достоевским и представленных на платформе Douban «Книги», можно сделать несколько выводов. Во-первых, произведения Достоевского получили в Китае чрезвычайно широкое распространение и существуют во множестве переводных версий. Во-вторых, биографии и мемуарная литература о писателе в основном представляют собой переводы уже существующих зарубежных трудов, прежде всего русских и англоязычных авторов. В-третьих, китайские исследования, посвящённые Достоевскому, включают как переводы иностранных (преимущественно российских и западноевропейских) монографий, так и значительное количество оригинальных работ китайских учёных. Однако наибольшей популярностью и самыми высокими читательскими оценками попрежнему пользуются именно переводы классических российских исследований.

В совокупности эти данные позволяют говорить о том, что Достоевский в китайском культурном пространстве уже прошёл путь от «западного автора» к фигуре «своего старшего», что подтверждается как практиками его именования в повседневной читательской речи, так и устойчивым интересом к его творчеству и к научной литературе о нём.

Читательский опрос как источник по изучению китайской рецепции Достоевского

Творчество Ф.М. Достоевского занимает особое место в китайской рецепции русской литературы: его произведения прочно вошли в образовательный и культурный оборот, а имя писателя стало частью русской культуры в Китае. Для эмпирического изучения особенностей понимания и восприятия творчества Достоевского китайскими читателями, был разработан опросный лист, связанный с его творчеством. Респондентам предлагалось ответить на ряд открытых вопросов, описав ассоциации, вызываемые при прочтении следующими: «Ф.М. Достоевский», «произведения Достоевского», «персонажи в произведениях Достоевского», «мир, в котором живут персонажи Достоевского», «идеи Достоевского». Опрос проводился онлайн среди 75 китайских читателей,

имеющих опыт чтения Достоевского. Среди них 51 изучают литературу, а 24 не связаны с литературой профессионально.

Ф.М. Достоевский воспринимается китайскими респондентами как писатель, литературный гений, мыслитель, философ и психолог. В ассоциациях фиксируются важные биографические факты: годы жизни, ранняя известность, эпилепсия, каторга и служба в Сибири, дворянское происхождение, фигура Анны Григорьевны Достоевской. Любовь, уважение и признание китайских респондентов к Достоевскому также проявляются в некоторых положительных словах, таких как «глубокий», «талантливый», «знаменитый», «влиятельный», «красноречивый», «превосходный», встречающихся в сумме 19 раз. Однако не все респонденты знакомы с произведениями Достоевского и хорошо о нем информированы. Некоторые даже ассоциируют его с советскими писателями и спрашивают, не является ли «Как закалялась сталь» его произведением. Это подтверждается наличием 7 ассоциаций с этим вопросом и несколькими пустыми полями, что свидетельствует о том, что Достоевский для некоторых респондентов остается незнакомым.

Среди произведений Достоевского китайские читатели чаще всего называют романы «Преступление и наказание», «Идиот», «Братья Карамазовы» и повесть «Бедные люди». Наиболее известными персонажами являются Раскольников, братья Карамазовы, князь Мышкин, Настасья Филипповна. Герои Достоевского описываются как яркие, внутренне противоречивые личности, находящиеся в состоянии напряжения и борьбы с собой и миром. Одновременно они проявляют смирение, доброту и чистоту сердца, но их характер сильный и неуклонный. Эмоциональные ассоциации с произведениями Достоевского включают восхищение глубиной и правдивостью, осознание трудности понимания, интерес к литературному стилю (тонкое описание, ирония, социальная критика, реализм), а также личные чувства – жалость, любовь, набожность.

Результаты анкетирования китайских читателей показывают, что образ мира, в котором живут герои Достоевского, формируется преимущественно в негативном ценностноэмоциональном регистре. Ассоциативное поле респондентов концентрируется вокруг мотивов холода и суровой среды обитания («холодный», «мороз»), социальной неустойчивости и маргинальности («бедность», «низший класс»), а также хаотичного, противоречивого социального фона, связанного с эпохой перемен («хаос», «социальные изменения», «противоречия»). Этот мир мыслится как пространство, «наполненное проблемами»: угнетение, социальная несправедливость, зло, безразличность, абсурдность, разрушенные семьи, насилие и преступления образуют устойчивый семантический комплекс, в котором частное жизненное неблагополучие героев неотделимо от системного неблагополучия общества.

Не менее значим для опрошенных и экзистенциальнопсихологический аспект: мир Достоевского предстает как трагический и жестокий, вызывающий у персонажей и, опосредованно, у читателей ощущение угнетённости, мрачности, душевных мук, депрессии, грусти и отчаяния. Частотные ассоциации «страдание», «мука», «трудности», «тяжелый» свидетельствуют о том, что реальность, в которой живут герои, воспринимается как непрерывное испытание, требующее от человека предельного внутреннего напряжения.

При этом респонденты достаточно чётко локализируют этот мир в историкопространственных координатах: упоминаются середина XIX века, «земля», «помещик», «крепостные крестьяне», а также Петербург (несколько отдельных указаний), царская Россия и Россия в целом. Таким образом, художественный мир Достоевского осмысливается китайскими читателями не только как метафизическое или психологическое пространство, но и как конкретная социальноисторическая реальность дореформенной и послереформенной России.

Особое место в ассоциациях занимают религиознодуховные мотивы: «религиозность», «вера», «необходимость спасения», «искупление». Несмотря на общее преобладание негативной лексики, именно через религиозный план респонденты фиксируют возможность выхода из кризиса. Показательно, что среди немногих положительно маркированных ассоциаций (их всего три) фигурируют «сопротивление», «духовное размышление», «духовное возвышение»: мир Достоевского воспринимается как трагическое, подавляющее и страдающее пространство, и одновременно как пространство духовной борьбы и поиска спасения.

Наконец, в ответах опрошенных просматривается осознание идейнофилософского контекста эпохи: упоминаются анархические идеи, капитализм, нигилизм, теория сверхчеловека. Эти ассоциации позволяют заключить, что китайские читатели видят мир героев Достоевского не только как бытовосоциальную или психологическую среду, но и как поле столкновения мощных идеологических течений (табл. 1).

¹ https://www.douban.com/doubanapp/dispatch?uri=/subject_collection/book_top250/

² https://www.douban.com/doubanapp/dispatch?uri=/subject_collection/ECXE6G3EI/

Таблица 1. Образ мира, в котором живут герои Достоевского, ассоциативные слова у опрошенных

Слова/словосочетания	Количество
Холодный, мороз	3
Бедность, низший класс	5
Социальный фон: хаос, социальные изменения, противоречия	6
Наполнен проблемами: тьма, угнетение, социальная несправедливость, желания, злоба, безнравственность, абсурдность, разрушенные семьи, насилие и преступления	17
Трагедия, несчастье, трагический, жестокий	6
Угнетенность, мрачность, душевные муки, депрессия, грустный, отчаяние	17
Страдание, мука, трудности, тяжелый	5
Религиозность, вера, необходимость спасения, искупление	5

Ассоциативные ответы китайских читателей показывают, что на идейном уровне романы Достоевского прежде всего связываются с темами **любви, человеческой природы, искупления и религии**. Наиболее частыми ассоциациями являются «любовь» (7 упоминаний), «нравственность» (7) «человеческая природа» (6), «искупление» (6), «религия» (5), «человек» (5), «критичность» (5). Это означает, что респонденты видят в Достоевском автора, который размышляет о том, что такое человек, как в нём соединяются добро и зло, возможны ли для него нравственное обновление, прощение, спасение и искупление.

На восприятие **религиозного измерения** мыслей Достоевского указывает: помимо «религии» и «веры» (3 упоминания), называются «православие» (2), «Бог», «божество», «искупление», «человек должен иметь веру». Упоминание формулы «Если Бога нет, всё позволено». Одновременно респонденты отмечают и **философскоантропологический аспект**: среди ассоциаций встречаются «философия» (4), «человеческая природа», «жизнь не имеет смысла», «сверхчеловек» (2), «психология». Это показывает, что китайские читатели воспринимают Достоевского как автора, который исследует внутренний мир человека, смысл жизни и т.п.

Существенную группу составляют **моральноэстетические ассоциации**: «доброта» (4), «страдание» (3), «сострадание» (2), «ответственность», а также «красота» (2) и «искусство». Респонденты вспоминают мотив «красота спасёт мир» и фразу «не хлебом единым», связывая творчество Достоевского с убеждением, что человеку необходимы не только материальные блага, но и духовные ценности – красота, истина, добро и любовь.

Интересен набор **единичных, но показательных метафорических ответов**, которые раскрывают, как именно китайские читатели представляют себе работу мысли Достоевского. Образ «смотреть через лупу» (внимательный к деталям, знаток человеческой души) и выражение «раскопать под землей» (смотреть в самую суть) подчёркивают представление о нём как о писателе, который «докапывается» до глубинных мотивов поведения человека.

Ответы «отражение реальности», «обличение тьмы», «как у Лу Синя»¹, «беспокойство о бедных», «критика царской России», «протест против царского правления», «стремление к справедливости» и «политическая система» показывают, что китайские читатели воспринимают Достоевского прежде всего как писателя, разоблачающего тёмную сторону общества и выступающего с политической критикой. В целом понимание произведений и идей Достоевского китайскими читателями можно выразить следующим образом: разоблачение сложности человеческой природы и мрачных сторон общества, призыв к прекрасному миру, основанному на любви (7 упоминаний) и нравственности (7).

В ответах китайских респондентов воспринимая изображённую им реальность как пространство бедности, социального неравенства, конфликтов и исторических потрясений, сопровождающееся религиозным кризисом и распространением радикальных идей (капитализм, нигилизм, теория «сверхчеловека» и др.). На уровне интерпретации героев и идей наблюдается ослабление национальной маркированности образа мира: китайские читатели склонны видеть в нём не столько специфически русскую ситуацию, сколько модель универсального

¹ Лу Синь (25.09.1881–19.10.1938), китайский писатель, мыслитель и революционер. Его произведения считаются образцовыми произведениями, направленными против империализма и феодализма: они разоблачали мрак тогдашнего общества и невежество народа, описывали трагическую жизнь простых людей. Такие его произведения, как «Записки сумасшедшего», «Кун И-цзи» «Лекарство», «Подлинная история А-Кью» и другие, сыграли роль просветительского пробуждения китайцев.

духовного опыта современного человека – опыт внутреннего раскола, страдания, поиска веры и нравственной опоры. Принимая во внимание мотивы греха, спасения и религиозной веры как важнейшие элементы «русского» контекста, они одновременно акцентируют внимание на личной ответственности, моральном выборе и индивидуальном усилии, а также на выходе за пределы национальных рамок. Тем самым «русский» опыт Достоевского переосмысливается сквозь призму собственных культурных и ценностных установок (рис. 1).



Рис. 1. Визуализация в «облако слов» ответов китайских респондентов об идеях Ф.М. Достоевского²

Подводя итоги, можно сказать, что в работе были рассмотрены три аспекта: то, как читатели именуют Достоевского, современная ситуация с изданием его произведений, а также результаты опросов читателей. Эти аспекты взаимно дополняют и перекрёстно подтверждают друг друга, в совокупности демонстрируя процесс восприятия Достоевского в китайской культуре и позволяя отследить путь его образа от «западного писателя» до «своего старшего».

Анализ обращений типа «Лао Ту» (老陀), «Туо Лао» (陀老), «Туо Ши» (陀氏), «Туо Вэн» (陀翁) свидетельствует о высоком уровне символического присвоения Достоевского: он не только включается в пантеон мировой классики, но и оказывается встроен в систему китайских представлений о родственностной иерархии как мудрый, уважаемый и близкий «старший». Издательские данные (многочисленные переводы, переиздания основных романов, первое полное собрание сочинений, широкий корпус переводной и оригинальной научной литературы) показывают, что его тексты не только широко доступны различным читательским аудиториям, но и прочно заняли место в академическом и интеллектуальном поле Китая, при этом наивысшим авторитетом попрежнему пользуются классические российские исследования.

Наконец, результаты опросов демонстрируют, что китайские читатели воспринимают Достоевского одновременно как великого писателя и мыслителя, знатока человеческой психологии и религиозно-философского мира России XIX века, а созданный им художественный мир – как пространство социальной несправедливости, страдания и духовного поиска, связанное с проблемами веры, искупления, человеческой природы, морали и красоты. Тем самым три рассмотренных аспекта – именование, публикация и читательское восприятие – позволяют говорить о сформировавшейся, хотя и внутренне неоднородной, системе китайской рецепции Достоевского, в которой он выступает одновременно как «иностранный классик», и как внутренне освоенный, культурно интегрированный «свой» автор.

Литература

1. Гу Линь. Как мыслитель о проблемах: чтение Морали, Бога и человека: проблемы Достоевского // Донгу Академии. 2021. № 3. С. 27–38. (顾林. 作为问题的思想—读《道德·上帝与人—陀思妥耶夫斯基的问题》. 东吴学术. 2021(03):27–38.)

2. Достоевский Ф.М. Ряд статей о русской литературе // Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: В 30 т. Т. 19. Л.: Наука, 1979. 360 с.

3. Криницын А. Б. К вопросу о типизации героев в романах пятикнижия Ф.М. Достоевского // Научный диалог. 2016. № 4. С. 128–142.

4. Ружицкий И. В., Потемкин Е. В. Достоевский в восприятии носителя иной культуры: интерпретационные константы. Статья 1. Прологомены // Stephanos. – 2024. – № 3(65). – С. 15–26. – DOI 10.24249/2309-9917-2024-65-3-15-26.

5. Федосеева, Т. В., Цзя Ц. Современное достоевскоеведение в Китае: основные методологические тенденции // Вестник Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. – 2023. – № 1(78). – С. 102–117. – DOI 10.37724/RSU.2023.78.1.010.

² Данное облако тегов создано на основе исходных ассоциаций респондентов без фильтрации и классификации.

6. Фокин П.Е. Информационная картина мира в романах Ф.М. Достоевского: структура и поэтика отражения (на материале романа «Преступление и наказание») // Достоевский и мировая культура. Филологический журнал. – 2018. – № 1. – С. 69–78. – DOI 10.22455/2619-0311-2018-1-69-78.

7. Хэ Хуайхун. Сострадательная любовь. Комментарии к неправильному пониманию Достоевского // Журнал Китайского молодёжного университета политических наук. 1999. № 3. С. 48–54. (何怀宏. 怜悯的爱—兼评对陀思妥耶夫斯基的一种误解. 中国青年政治学院学报, 1999(03):48–54.)

8. Чжан Хун. Подполье: рождение современного духовного пространства. В честь 200-летия со дня рождения Федора Достоевского // журнал Шанхайская культура. 2021. № 11. С. 112–127. (张阔. “地下室”, 或现代精神空间的诞生纪念费·陀思妥耶夫斯基诞辰200周年. 上海文化, 2021, (11): 112–127.)

9. Юркевич А.Г. Чжэн Мин [Электронный ресурс] // Электронная библиотека ИФ РАН. – URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH01d3f802fb8f3c005082c7d3> (дата обращения: 15.10.2025).

FROM A “WESTERN AUTHOR” TO A “RESPECTED ELDER”: THE RECEPTION OF F.M. DOSTOEVSKY IN CHINA

Mu Xuan

Moscow State University; Moscow State Linguistic University

The article examines the Chinese reception of F.M. Dostoevsky across three interrelated domains—naming, publication, and reader experience—demonstrating a shift from the image of a “Western author” to that of a “respected elder.” The methodology combines a semiotic-pragmatic analysis of forms of address to Dostoevsky, a bibliometric snapshot based on Douban, and an online survey of 75 readers. The scholarly novelty lies in applying the Confucian idea of rectification of names to reception studies and in proposing an integrated

“naming–publication–reader” model. The findings register familial, respectful modes of address; hundreds of entries and multiple versions of key novels on Douban; and the overall publication landscape. The survey reveals that Dostoevsky’s artistic world is perceived as a space of social injustice, suffering, and spiritual seeking, marked by a pronounced religious-ethical vector. At the same time, there is a trend toward shifting the focus from the nationally specific to the universally existential as his work becomes culturally localized in the Chinese context.

Keywords: Dostoevsky, reception of Dostoevsky, Chinese reception, naming, publication, reader survey, rectification of names, Dostoevsky’s world, universalization, culturally “one of our own” author

References

1. Gu Lin. As a thinker about problems: reading Morality, God and Man: Dostoevsky’s problems // Dongu Academy. 2021. No. 3. P. 27–38. (顾林. (In Russian))
2. Dostoevsky F.M. A number of articles about Russian literature // Dostoevsky F.M. Full collection Comp.: In 30 volumes. Vol. 19. L.: Nauka, 1979. 360 p.
3. Krinitsyn A.B. On the Question of the Typification of Heroes in the Novels of the Pentateuch by F.M. Dostoevsky // Scientific Dialogue. 2016. No. 4. Pp. 128–142.
4. Ruzhitsky I. V., Potemkin E.V. Dostoevsky in the Perception of a Bearer of Another Culture: Interpretive Constants. Article 1. Prolegomena // Stephanos. – 2024. – No. 3 (65). – Pp. 15–26. – DOI 10.24249/2309-9917-2024-65-3-15-26.
5. Fedoseeva, T. V., Jia Q. Contemporary Dostoevsky Studies in China: Main Methodological Trends // Bulletin of the Ryazan State University named after S.A. Yesenin. – 2023. – No. 1 (78). – P. 102–117. – DOI 10.37724 / RSU.2023.78.1.010.
6. Fokin P.E. Information Picture of the World in the Novels of F.M. Dostoevsky: Structure and Poetics of Reflection (Based on the Novel “Crime and Punishment”) // Dostoevsky and World Culture. Philological Journal. – 2018. – No. 1. – P. 69–78. – DOI 10.22455 / 2619-0311-2018-1-69-78.
7. He Huaihong. Compassionate Love. Comments on the Misunderstanding of Dostoevsky // Journal of the China Youth University of Political Science. 1999. No. 3. Pp. 48–54. (Underground: The Birth of a Modern Spiritual Space. In Honor of the 200th Anniversary of Fyodor Dostoevsky’s Birth. Shanghai Culture Magazine. 2021. No. 11. P. 112–127. (张阔. “地下室” (11): 112–127.)
9. Yurkevich A.G. Zheng Min [Electronic resource] // Electronic library of the Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences. – URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH01d3f802fb8f3c005082c7d3> (accessed: 15.10.2025).

Нго Суан Биен,

кандидат филологических наук, преподаватель кафедры
русского языка института иностранных языков при Хюэском
университете

E-mail: nxbien@hueuni.edu.vn

Работа посвящена изучению символики такого небесного тела как Луна и той роли, которую данная символика играет в формировании культурно-знаковых систем, характеризующих вьетнамскую и русскую лингвокультуры. Следует отметить, что процесс формирования символического образа Луны рассматривается поэтапно: сначала исследуется символика лунного образа, создающаяся на основе фольклорно-мифологического её осмысления в контексте двух культур, затем рассматривается лунный символ в средневековой литературе Вьетнама. Далее речь идет о том какое значение и какую роль играл образ Луны в формировании и развитии классического этапа русской художественной литературы, где выделяется также особый этап её созидания – Серебряный век. Отдельный интерес вызывает современный этап формирования и распространения лунной символики в русской и вьетнамской лингвокультурах. Цель данного исследования состоит в том, чтобы показать схожесть и различия в трактовке смысловой значимости образа Луны в контекстах отдельных высказываний и текстов, характеризующих художественную (и поэтическую, и прозаическую) культуру обоих народов – и вьетнамского, и русского.

Ключевые слова: символика Луны, поэзия, проза, народная культура, фольклор, мифология, языковая картина мира, лунные образы и пейзажи, культурный контекст.

Объективный окружающий мир в различных культурно-знаковых системах организован по-разному. Так происходит потому, что процесс формирования определенного значения того или иного понятия, слова, термина шел в условиях достаточно широкого исторического и культурного контекста, а также в конкретных ландшафтных и природно-климатических параметрах. Для того чтобы познакомиться с той или иной культурно-знаковой системой необходимо знание языковой системы, с помощью которой образуются определенные понятия (концепты), отражающие историко-культурный и материальный опыт людей. Но для достижения более глубокого и полного понимания иной культурно-знаковой системы необходимо еще знать и понимать широкий культурный компонент значения того или иного понятия, слова, т.е. необходимо знать реалии чужой культуры.

Другими словами, необходимо познакомиться и овладеть основными компонентами когнитивной базы соответствующего лингвокультурного сообщества. Совокупность знаний и представлений, общих практически для всех членов единого лингвокультурного сообщества называется когнитивной базой. К её основным компонентам можно, прежде всего, отнести символы, представляющие собой универсальные категории и отражающие специфику образного освоения окружающего мира. Они являются продуктом человеческого сознания и не могут существовать сами по себе. Смысл, значение, наполняющие символы, осмысляются и кодируются в контексте различных культур, для понимания которого необходимы знания языка и широкого культурного контекста.

Символы обладают целым рядом характеристик: образностью (иконичностью), мотивированностью, комплексностью содержания и, в следствие этого, многозначностью, универсальностью и архитипичностью. Не претендуя на целостное научное исследование, следует также заметить, что важнейшим свойством символа является и его образность. В данной статье хотелось бы проанализировать роль и значение символа «Луны» в формировании русской и вьетнамской лингвокультур, а также увидеть и осознать трактовку и интерпретацию содержания этого символа в данных лингвокультурах.

Почему в качестве объекта исследования был выбран именно символ «луны»? На данный вопрос можно ответить с помощью следующего предположения: всем известно, что одними из самых первых объектов, которые оказались основой для формирования лингвокультурных концептов, стали явления природы как среды обитания человека, среди которых Луна занимает свое почетное место. Продолжая данную мысль, также следует отметить, что и сами лингвокультурные концепты становятся источником вдохновения для художественных и поэтических образов, имеющих обратную связь с каждым человеком, который воспринимает эту информацию в виде письменных или звучащих текстов. Эти образы со временем переходят в область бессознательного и в процессе коммуникации присутствуют в качестве структурированной совокупности знаний об объекте и его значимом влиянии на образ окружающего мира. Они в любой момент могут активизироваться по ассоциации с теми или иными затронутыми в высказывании смыслами. Это формирует не только референтные связи, создавая денотативные значения, но также, с другой стороны, связывает номинативный смысл высказывания с обширным полем вторичных – образных, оценочных и символических смыслов. С семантической точки зрения такое понимание отвечает идеям выдвинутых российскими языковедами А.А. Потебни и Г.П. Мельникова о ближайшем и дальнейшем значении и о значении как способе намека на те или иные смыслы, составляющие семантическое смысловое поле единицы языка [1].

В задачу данной работы не входит подробное рассмотрение понятия концепта как лингвокультурного явления. Заметим лишь, что функционально-семантическое поле любого концепта является структурированным и содержит в себе ядро и периферию. Ядро включает в себя прямые номинации и понимание самого природного явления – в данном случае это Луна как природное явление. К области периферии относятся более опосредованные семантически связанные образы, функционирующие как часть внутреннего духовного мира представителя народа, отражающие символику явлений окружающего человека мира, представляя философские ценности того или иного народа. В данном случае это мифологические, религиозные, ритуальные и тому подобные смыслы, которые связаны с образом

Луны и достаточно активно присутствуют в жизни человека, в том числе, в дискурсе, в текстах. Это две крайние области поля смыслов концепта Луна: с одной стороны конкретно-предметное, и с другой – обобщенно-символическое. Промежуточным звеном можно считать некоторые области смыслов, которые носят достаточно конкретный, частотный, повседневный характер, но которые так или иначе связаны с «лунными» сторонами жизни представителя той или иной культуры. Это, например, календарь, рождение детей, смена циклов в состоянии здоровья и т.п.

Если попытаться рассмотреть образ Луны, проявляющийся в сфере народной культуры, то необходимо отметить, что он представляет собой сложную ментальную конструкцию, включающую в себя ряд определенных концептуальных признаков. Данная конструкция обладает образным осмыслением и формируется под влиянием наглядно-чувственных представлений о светиле, спутнике Земли, которые обусловлены прежде всего наглядно-чувственными представлениями [2]. Луна в качестве древнейшего космического символа известна практически всем народам планеты Земля с первобытных времен. Но, если европейцы в первую очередь поклонялись такому светилу как Солнце, то народы Азии главным космическим светилом считали Луну [3].

Можно также отметить, что практически во всех культурах их носители воспринимают вышеупомянутое светило как ночное небесное тело, которое способно излучать и отражать свет, искриться, а также преобразовывать свою форму. Последнее обстоятельство накладывает определенное своеобразие на восприятие образа луны, поскольку фазы и циклы её изменений связывались у большинства народов с символом измерения времени, а на Востоке (прежде всего в такой стране как Китай) лунный календарь лежит в основе всех систем летоисчисления [4].

В славянских верованиях, в том числе и русских, луна представлялась как символ иного, чужого, перевернутого мира. В русской народной культуре Луну называли даже «цыганским солнышком», что также подтверждало её инородность и чуждость. Данный символ воспринимался как спутник цыган и воров, поскольку они творили свои темные дела именно ночью в свете холодной луны [5].

В русской народной культуре считалось также, что человек не должен спать, если лучи лунного света попадают ему на лицо, поскольку его будут мучить кошмары и болезни, поэтому он опасен и вреден для него [6]. Но особенно лунный свет опасен для новорожденных детей и беременных женщин. Грудных детей особенно оберегали от света Луны и в доме, где жил такой малыш на ночь на протяжении всего года занавешивали окна плотными шторами и ставили на подоконник посуду с водой [7]. Лунный свет также вызывал бессонницу у детей, а его свечение привлекало еще и нечистую силу (чертей, бесов, ведьм и др.). В связи с чем, по народным представлениям необходимо было выработать определенные запреты, что и было сделано. Беременным женщинам запрещалось спать при лунном свете, поскольку тогда ребенок может родиться лунатиком; им также нельзя было выходить под лунный свет с непокрытой головой, из-за чего роды могли стать тяжелыми. К данным запретам необходимо отнести и такие, когда запрещалось выносить ребенка из дома ночью, если светит Луна, а также оставлять детскую одежду и пеленки ночью на дворе. Кроме того, необходимо отметить, что Луна в русских (и шире – в славянских) верованиях отождествлялась с загробным миром и ареалом смерти, вследствие чего она противостояла Солнцу, которое воспринималось как символ жизни.

Во вьетнамской народной культуре Луна представляет собой не только космическое явление, но, главное, одухотворённую сущность, способную сопереживать и воздействовать на человеческую жизнь. Данная идея была зафиксирована в определенной мировоззренческой концепции «*thiên – nhân tương dưỡng*» (гармония неба и человека), где полная Луна ассоциируется с полнотой бытия и семейным счастьем, тогда как полумесяц или молодая луна вызывают чувства грусти, утраты и разлуки.

Следует также отметить, что в народной культуре Вьетнама символ луны достаточно широко представлен в различных мифах, преданиях и верованиях. Можно также подчеркнуть, что данный символ напрямую связан через красочные народные сказки с детством практически каждого вьетнамца. Образы и красивой и добросердечной женщины Ханг Нга (Chị Hằng Nga), живущей на луне, и дядюшки Куой (Chú Cuội), сидящего у корней чудесного дерева бенг, способного воскрешать мёртвых и растущего на луне, а также нефритового зайца (Thỏ ngọc), толкущего эликсир бессмертия, знакомы всем, кто родился и вырос во Вьетнаме. Данные образы чаще всего всплывают в памяти особенно тогда, когда проходит национальный праздник Trung Thu, что в переводе буквально означает «Праздник середины осени». Это один из крупных национальных праздников во Вьетнаме, который известен

под названием «Праздник любования луной» («Tết trông trăng») или «Праздник полной луны» (Tết Trung Thu или Tết trăng rằm). Все эти варианты фраз употребляются в речи в разных контекстах, однако всегда имеют в виду один и тот же праздник. В этот праздничный день взрослые и дети, собираются вместе и смотрят на полную луну, веря ей свои пожелания о достатке, счастье и семейном единении. Совместные игры и трапеза под луной между представителями разных поколений семьи создают атмосферу тепла и сплочённости, а Луна является постоянным свидетелем этого семейного счастья.

И в русской и во вьетнамской народной культуре особое внимание обращается на фазы и циклы изменений формы такой планеты как Луна, но интерпретируется такая её изменчивость в данных культурах по-разному. Во вьетнамской народной культуре Луна служит важным временным ориентиром. Её фазы используются для обозначения времени: «*tuần trăng*» (лунная неделя), «*trăng đầu tháng*» (начало месяца), «*trăng cuối tháng*» (конец месяца).

Ví dụ: «*Mười sáu trăng tròn, mười tám măng non*» (tục ngữ)

Пример: «В шестнадцать – полная луна, в восемнадцать – юные побеги бамбука» (пословица). Кроме того, фазы и циклы развития луны и изменения её формы во вьетнамской народной культуре напоминают о законах природы и судьбе человека. Так, например, полная луна символизирует собой вершину жизни человека, а убывающая луна олицетворяет непостоянство и утраты, к тому же лунный свет создаёт пространство для философских раздумий.

В русской народной культуре Луна как символ прогнозировала погоду и её температурные изменения, появление солнца на небосклоне или наоборот приход дождя. Так, например, существует такое выражение «месяц омывается (обмывается)», так русские люди говорят о фазе луны, которая совпадает с дождливой погодой, когда дождь или снег идут во время новолуния. В подтверждение высказанной мысли можно также привести еще одно достаточно распространенное русское выражение: «Если месяц толстой родился, он дождевой, если тонкий – сухой» [8]. В русской народной культуре также существуют поверья: какая погода стоит при рождении луны, такая продолжится и всю первую половину месяца; а какая погода будет на полнолунии, такая простоят вторую половину; если в начале месяца луна обращена рогами к небу, а выпуклою частью к земле, то погода будет солнечная и теплая несколько дней, а, может быть, и весь месяц [9]. Луна как космическое тело иногда может быть окружена светящимся ореолом и человек, смотрящий на луну, видит, что она окружена кольцами. Такие круги вокруг луны также обозначали определенные погодные условия. Зимой существование двух красноватых и третьего тускловатого круга вокруг луны говорили о том, что погода станет более морозной, красный круг говорил, что погода станет более ветренной, а прерванный круг – к снегу [10]. В русском языке также существуют и поговорки, подтверждающие данное поверье, например: «Кольцо вокруг луны – к ветру», «Красноватый круг около луны, скоро пропадающий, – к вёдру» или «Луна краснеет – к морозу», «Луна покраснела – жди ветра-пострела».

Образ Луны как фрагмент вьетнамской языковой картины мира включает в себя и такое её символическое значение как красота. Полная луна во вьетнамской (и шире в целом в восточной культуре) считается символом идеальной красоты, совершенства и счастья. В качестве примера можно привести следующие достаточно распространенные фразеологизмы из вьетнамского языка «*Đẹp như trăng rằm*», что в переводе означает «Красива, как полная луна», или другой фразеологизм – «*Giương mặt trăng rằm*» – «Лицо, как полнолуние». Кроме того, символическое значение «верность» также является одним из характерных составляющих образа Луны, созданного в народной культуре Вьетнама. Данное свойство во вьетнамской традиционной культуре передается через образную связь воды и луны, поскольку вода издревле считается стихией Луны, почему они и символизируют нерушимую преданность. Как пример, можно привести строчку из народной вьетнамской песни: «*Trên trăng dưới nước anh giao ước một lời / Dẫu trăng lờ nước cạn, mây đòi phủ em*», которая в переводе будет звучать следующим образом: «Между луной и водой я даю тебе клятву: даже если луна померкнет, вода иссякнет – я никогда тебя не предаю».

Следует также отметить, что и в русской и во вьетнамской языковой картине мира образ Луны символизирует чувство любви, напрямую связанное с грустью, разлукой и тоской. Например, в русской традиционной культуре Луна является символом душевного томления, в том числе и любовного, что хорошо прочитывается в достаточно распространенном фразеологизме «выть на луну», который ярко проявляется в русской народной песне «Светит месяц, светит ясный». Во вьетнамской традиционной народной культуре образ убывающей Луны символизирует собой недосказанность, грусть и печаль, разлуку. В качестве примера можно привести строчку вьетнамского автора Нгу-

ен Зу: «Vàng trắng ai xẻ làm đôi / Nửa in gối chiếc nửa soi dặm trường» (Nguyễn Du), что в переводе звучит следующим образом «Кто расщёл луну надвое? Половина светит на одинокую подушку, половина – на дальний путь». Но образ Луны во вьетнамской культуре предстает другом и свидетелем влюблённых, а также хранителем памяти о семье и родине, о чем свидетельствует строчка из вьетнамской народной песни: «Anh về thăm lại quê xưa / Nhớ người yêu cũ, nhớ trăng đầu hè», которая в переводе означает – «Я возвращаюсь на родину, вспоминаю прежнюю любовь и в памяти всплывает образ летней луны».

Концепт Луны нашел свое широкое воплощение и в художественной литературе обоих народов – русского и вьетнамского, поскольку несёт в себе глубокие философские и нравственные смыслы. Во вьетнамской литературе данный образ символизирует собой чистоту, возвышенность, гармонию с природой и стремление к «дао» – пути Неба и Земли. Для вьетнамских писателей и поэтов луна становится верным другом, свидетелем размышлений о бренности жизни. В произведениях Нгуен Траи, Нгуен Зу, Хо Суан Хьонг, Као Ба Куата образ луны встречается неоднократно. И даже такие свободолюбивые авторы, как Хо Суан Хьонг или Као Ба Куат, наполняли образ луны новыми оттенками – сатирическими или философскими.

В русской литературе происходит несколько иное осмысление образа Луны, в силу того что в русском (и шире – в славянском) фольклоре она представлялась как символ инородного, чужого, и даже демонического и враждебного мира. Такое символическое прочтение образа луны (месяца) и лунного света можно найти во многих поэтических и прозаических произведениях русской литературы. В качестве примера можно привести многие творения великого русского поэта XIX века А.С. Пушкина, к которым можно отнести такие его стихи как «Блестит луна, недвижно море спит...», «Зимняя дорога», «Месяц», «На небесах печальная луна...», «Зимнее утро» и многие другие. Для иллюстрации приведем несколько строк из его стихотворения «Бесы»:

Мчатся тучи, вьются тучи;
Невидимкою луна
Освещает снег летучий;
Мутно небо, ночь мутна [11].

А в поэме «Евгений Онегин» А.С. Пушкин рисует особый образ Луны, где она предстает в качестве женщины, имеющей облик враждебно-тревожной царицы ночи, которая глупа и не вызывает симпатии. Такой образ, по мнению автора, помогает читателю глубже понять героев данного произведения:

В чертах у Ольги жизни нет.
Точь-в-точь в Вандиковой мадонне:
Кругла, красна лицом она,
Как эта глупая луна
На этом глупом небосклоне [12].

К классическому периоду развития русской литературы необходимо отнести и труды других общепризнанных деятелей русской литературы, которые также воссоздавали образ Луны как символ чужеродного, непонятного и часто конфликтного и отталкивающего мира. К данному периоду необходимо отнести творения великого русского писателя Н.В. Гоголя «Майская ночь, или утопленница», «Ночь перед Рождеством», «Вий», «Портрет», поэтические сочинения Н.А. Некрасова, где образ Луны настолько значим, что с его помощью передается духовный мир героя художественного произведения. Сюда же необходимо причислить такое прозаическое произведение И.С. Тургенева как «Призраки», куда образ Луны вносит элегические, грустные мотивы, наполненные тоской, а также описание лунной ночи в Отрадном в романе Л.Н. Толстого «Война и мир», которое при этом помогает читателям понять внутренний мир персонажа. Следует также назвать произведения А.П. Чехова «Человек в футляре», «Палата № 6», «Анна на шее», «Дама с собачкой» и многие другие, где образ Луны через бытовые реалии помогает передать психологическую и лирическую составляющую произведения.

Образ Луны, символизирующий чувство любви, связанное с грустью, разлукой и тоской, также нашел свое яркое воплощение в русской литературе, особенно в поэзии Серебряного века (конец XIX – начало XX-ого века). Как пример, можно привести творчество Александра Блока, который в одном из своих стихотворений с названием «Дума» пишет такие строчки:

Одиноко плыла по лазури луна,
Освещая тенистую даль,
И душа непонятной тревогой полна,
Повлекла за любовью печаль [13].

Сюда же можно отнести и сочинение другого известного поэта данного периода Ивана Бунина под названием «Отлив», где Луна своим светом обнажает мертвый гранит, тем самым описывая внутреннее состояние лирического героя, а также строчки из стихотворения Макси-

милина Волошина «Пустыня вод... С тревогою неясной...», где автор рисует образ зловещей луны. Следует также упомянуть стихи Зинаиды Гиппиус, например, «Стена», «Луна и туман» и некоторые другие, в которых описывается действие манящего, прозрачно мерцающего света Луны, несущего демоническую силу [14]. Но наиболее яркой иллюстрацией образа-символа луны можно найти в творчестве еще одного поэта и прозаика Серебряного века Николая Гумилёва. В одном из своих стихотворений «Рассыпающая звезды» поэт использует такие строчки: «И глаза большие зажжены/ Светами магической луны» [15] произведений, а именно в неоконченной повести «Гибели обреченных» есть такое описание образа Луны и его влияния на главного героя повести: «Одного только боялся он – луны. Когда всходила она, та, которой он не смел назвать имя, он чувствовал, как томление, доходящее до ужаса, мучительная грусть и еще что-то кольцом охватывает его сердце, и ему хотелось острым камнем разодрать себе грудь, броситься с утеса в море, сделать что-нибудь ужасное и непоправимое, только бы уйти от этого взгляда, печально вопрошающего о том, на что нет ответа» [16].

Если перейти к новому более современному периоду развития русской литературы, описывающему тяжелый поворотный переход страны к новому социальному строю, случившемуся в начале XX века, и отражающему морально-нравственные чувства и переживания обычного человека, то следует упомянуть произведения великой русской поэтессы Анны Ахматовой «Ответ», «Белая ночь», где образ Луны наделяется чертами предвестницы бедствий, передающей тревожные, мистические и полные темных предзнаменований негативные эмоции и носящий имя «солнца мертвых» в этом полном тревоги мире. Но особенно сильно данные чувства, которые вызывает образ Луны, проявляются в стихотворении «Реквием» в строчке «муж в могиле, сын в тюрьме» [17].

К этому же периоду необходимо отнести стихи выдающегося русского поэта Сергея Есенина «Тихая звездная ночь...», «Благовонная ночь, благодатная ночь...», «Сияла ночь. Луной был полон сад. Лежали...», «Среди звезд», «Море и звезды», который рисует несколько иной более умиротворенный и лирический образ Луны, но все же отражающий пессимистическое мирозерцание автора. Следует также отметить и мистический роман Михаила Афанасьевича Булгакова «Мастер и Маргарита», где почти каждое значимое событие связано с Луной. Автор описывает образ Луны как действующий персонаж, который занимает особое место в композиционно-речевой структуре произведения и вместе с тем является существенным компонентом поэтической картины мира самого автора. Данный персонаж наделяется автором произведения действиями живых существ, либо животных (лизать), либо людей (властвовать, играть, шалить, танцевать). Например: «Маргарита рванула штору в сторону и села на // подоконник боком, охватив колено руками. Лунный свет лизнул ее с правого бока» [18].

В современной художественной литературе обоих народов и вьетнамского, и русского символика Луны продолжает играть свою важную роль как одного из своеобразных, мистических и тревожно-страдающих образов. Во вьетнамской литературе, с появлением в современный период

Нового поэтического движения (Thơ mới), символ Луны становится еще более многозначным, отражая социальные перемены, происходящие во вьетнамском обществе, и те личные переживания, которые испытывают его члены. В качестве иллюстрации можно привести несколько примеров.

В поэзии современного вьетнамского автора Нгуен Зуя образ Луны связан с войной и военными действиями, но также он служит также напоминаем о семье и родных людях и надеждой на мирную жизнь. Образ Луны в творчестве другого современного вьетнамского поэта Суан Зиеу становится символом страстной любви и жажды жизни. А вот в поэзии другого известного современного автора и общественного деятеля современного Вьетнама Хо Ши Мина лунный пейзаж становится необходимым условием, чтобы человек задумался о судьбе своей Родины. Как пример, можно привести строчки из его произведения «Cảnh khuỷa»: Ví dụ: «Trăng lồng cổ thụ, bóng lồng hoa / Cảnh khuỷa trong veo, người chưa ngủ / Chưa ngủ vì lo nỗi nước nhà». В переводе данные строчки могут звучать следующим образом: «Луна среди старых деревьев, тени среди цветов. Ночная картина прозрачна, но человек не спит, он не спит, тревожась за судьбу Родины». В творчестве еще одного известного современного вьетнамского поэта Хан Мак Ты такой природный объект как Луна превращается в действующего персонажа его поэзии. Как пример, можно привести строчки из его стихотворения «Đầy thôn Vĩ Dạ»: Ví dụ: «Thuyền ai đậu bến Sông Trăng đó, Có chở trăng về kịp tối nay?», что в переводе означает «Чья лодка причалила к берегу Лунной реки? Успеет ли она доставить луну до вечера?»

В русской современной поэзии и прозе также достаточно широко используется лунная символика и образ Луны. Как и в классические периоды развития русской литературы её образ используется для создания соответствующего настроения, для погружения читателя в мир грез, тоски или печали. В творчестве известного русского поэта первой половины XX века Н.А. Заболоцкого данный образ встречается достаточно часто, причем поэт использует его для описания как внутреннего состояния лирического героя, так и для изображения природы. В качестве иллюстрации можно вспомнить несколько произведений данного поэта, к которым необходимо отнести стихотворение «Меркнут знаки Зодиака», где автор пишет такие строчки: «И стоит над косогором/ Неподвижный лик луны» и «Над землей луна висит» [19]. Или другое стихотворение «Ночь в Пасанауре», где луна оживает и наделяется свойством «любить», подтверждением чему может служить строчка из этого произведения: «Сияла ночь, играя на пандури./ Луна плыла в убежище любви» [20]. Сюда же необходимо причислить и стихотворение «Прохожий», где автор описывая ночной пейзаж использует следующие строчки «Луна из-за края амбара/ Сияет, над кровлями встав» [21] для того чтобы подчеркнуть внутреннее состояние лирического героя, который, задавленный заботами и проблемами, идет по шалам железной дороги.

Анализируя русскую современную поэзию нельзя не вспомнить творчество великого советского и российского поэта XX века Булата Окуджаву, грузина по происхождению, но, большую часть своей жизнь прожившего в России, именно в Москве на Арбате, и писавшего свои стихи на русском языке. Образ Луны в творчестве этого поэта встречается в разных его сочинениях, например в стихотворении «Ленинградская элегия», где данный образ предстает как символ одиночества и неудовлетворенности, или стихотворение «Разговор по душам», где этот образ уже является олицетворением идеала, далёкой мечты и утешения, а в стихотворении «Гори, огонь, гори», луна используется как метафора, выражающая общность человеческих переживаний, что наиболее ярко проявляется в строке: «Нам всё дано сполна – и горести, и смех, одна на всех луна, весна одна на всех».

Концепт Луны также достаточно широкое применение находит и в творчестве еще одного очень популярного и хорошо известного советского и российского поэта и барда XX века Владимира Высоцкого. В его творчестве образ Луны предстает и как символ наших достижений, подтверждением чему служит строчка из песни «Есть на земле предостаточно рас...»: «Вскорости мы на Луну полетим». В другом своем стихотворении поэт меняет образ Луны, он становится уже символом «запретного плода» и как иллюстрацию можно вспомнить строчку из песни «За меня невеста отрыдает честно...», где мы видим следующие строчки: «И нельзя мне выше, и нельзя мне ниже, И нельзя мне солнца, и нельзя луны». В поэзии В.С. Высоцкого образ Луны становится еще и живым существом, его олицетворением, подтверждением чему служит строчка из стихотворения-песни «Лирическая»: «Пусть луна с небом пасмурным в ссоре», а также данный образ становится символом светлой ночи и превращается в светлую луну, как например, в одной из строк его стихотворения «Как всё, как это было», посвящённого своей возлюбленной, актрисе Татьяна Иваненко, «Только светлые дни или луны...». В поэзии В.С. Высоцкого образ Луны становится символ абсурда, бессмыслицы и даже поэтической пошлости, но все же для поэта он является прежде всего символом этого проблемного и тяжелого мира, подтверждением чему служат строчки из стихотворения «Упрямо я стремлюсь ко дну».

Исходя из изложенного, можно прийти к выводу, что концепт Луны, если его рассматривать в контексте межкультурной коммуникации, необходимо отнести к достаточно сложным символическим ментальным образованиям. В виду этого в нем отражено как донаучное, мифологическое представление того или иного народа об окружающем мире, так и культурно осмысленные соображения по данному поводу. В связи с чем данные идеи отличаются многомерностью и особой глубиной интерпретации и, поэтому представляют собой ценность и особую значимость для носителей культуры.

В жизни людей разных национальностей луна как природное явление и объект окружающего мира, всегда имела большое значение, что находило свое отражение и в соответствующих языковых картинах мира. Поскольку в данной статье объектом исследования стала символика Луны в русской и вьетнамской лингвокультурах, то необходимо отметить, что одни из признаков концепта Луна в данных лингвокультурах либо совпадают полностью, либо частично. Однако в языковых картинах мира обеих стран можно также обнаружить и культурные отличительные черты и несовпадения в восприятии данного объекта действительности. Например, в славянских, в том числе и русских верованиях и во вьетнамских представлениях кардинально по-разному осмысливалась символическая сущность Луны. Так в русском фольклоре

образ Луны представлялся как символ чужого и перевернутого мироздания, который также отождествлялся с загробным миром и ареалом смерти, а во вьетнамском фольклоре данный образ оценивался только с самой положительной стороны и представлял собой одухотворённую сущность, способную сопереживать и воздействовать на человеческую жизнь, способствуя семейному счастью и её укреплению. В русской и во вьетнамской народной культуре обращается внимание на цикличность и фазовость изменений формы планеты Луна, но интерпретируется такая её изменчивость различно: во вьетнамской культуре образ Луны является важным временным ориентиром, а в русской культуре он прогнозировал погоду и её температурные изменения. Необходимо также отметить, что образ Луны во вьетнамской языковой картине мира содержит такое её символическое значение как красота, но образ убывающей Луны символизирует собой недосказанность, грусть, печаль и разлуку, что объединяет данную трактовку с интерпретацией данного образа в русской языковой картине мира. Только здесь необходимо внести дополнительное уточнение: данная трактовка в русской лингвокультуре характеризует в целом образ Луны, а не только образ убывающей Луны, как это интерпретируется во вьетнамской лингвокультуре. Следует также отметить, что такое осмысление символического образа Луны находит свое широкое подтверждение в литературе обеих культур. Таким образом, изучение и сопоставление таких сложных символических ментальных образований как символ Луны в русской и вьетнамской лингвокультуре позволяет расширить знания и о мире в целом носителей данных культур.

Литература

- Ахматова А.А. Стихотворения. Поэмы./ А. Ахматова. – М.: АСТ Астрель, 2006. – 233 с.
- Блок А.А. Дума. – Электронный ресурс: primoverso.ru/stihi-russkie/stihi-bloka/pro-lunu... (дата обращения 18.09.2025).
- Булгаков М.А. Мастер и Маргарита / Избранные сочинения: В 3 т. Т. 2. – М. – СПб., Кристалл, 1997. – С. 538–539
- Высоцкий В.С. Есть на земле предостаточно рас.: Электронный ресурс: <https://www.livelib.ru/book/139349/readpart-stihi-i-pesni-vladimir-vysotskij/~37> (дата обращения 19.09.2025)
- Высоцкий В.С. За меня невеста отрыдает честно.: Электронный ресурс: <https://www.culture.ru/poems/19631/za-menya-nevesta-otrydaet-chnestno> (дата обращения 19.09.2025)
- Высоцкий В.С. Лирическая. Электронный ресурс: <https://www.culture.ru/poems/19668/liricheskaya> (дата обращения 19.09.2025)
- Высоцкий В.С. Как все, как это было. Электронный ресурс: <https://russianshanson.info/catalog/77/texts/131679> (дата обращения 19.09.2025)
- Высоцкий В.С. Упрямо я стремлюсь ко дну. Электронный ресурс: <https://rustih.ru/vladimir-vysotskij-upryamo-ya-stremlyus-ko-dnu/> (дата обращения 20.09.2025)
- Гиппиус З.Н. Луна и туман.: Электронный ресурс: <https://learnoff.com/library/gippius-z-n-luna-i-tuman/?ysclid=mfobcpk51r7113873> (дата обращения 19.09.2025).
- Грушко Е.А. Словарь русских суеверий, заклинаний, примет и поверий. – Нижний Новгород: Русский купец; Братья славяне, 1995. – 560 с.
- Гумилев Н.С. Гибели обреченных.: Электронный ресурс: <https://gumilev.ru/prose/11> (дата обращения 19.09.2025)
- Заболоцкий Н.А. Столбцы. Столбцы, стихотворения, поэмы. Составление, предисловие и примечание А. Пурина. – СПб.: Изд-во Северо-Запад, 1993. – 511 с.
- Окуджава Б.Ш.: Гори, огонь, гори. Электронный ресурс: <https://rustih.ru/bulat-okudzhava-gori-ogon-gori/> (дата обращения 19.09.2025)
- Потебня А.А. Мысль и язык. – Харьков, 1913, – 225 с.; Мельников Г.П. Системная типология языков. Принципы, методы, модели. – М.: Наука, 2003, – 308 с.
- Похлебкин В.В. Словарь международной символики и эмблематики. М.: Центрполиграф, 2007. – 417 с.
- Проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации / Под ред. Н.Г. Архиповой, Н.В. Лагути, Г.М. Старыгиной. – Благовещенск: АмГУ, 2019–157 с.
- Пушкин А.С. Полн. собр. соч. в 10-ти томах, т. 3. Стихотворения 1827–1836 гг. – М.-Л., Изд-во Академии наук СССР. 1949. – 551 с.
- Пушкин А.С. Полн. собр. соч. в 10-ти томах, т. 5. Евгений Онегин. Драматические произведения. М.-Л., Изд-во Академии наук СССР. 1949. – 622 с.
- Рыженков Г.Д. Народный месяцеслов. Пословицы, поговорки, приметы, присловья о временах года и о погоде. – М.: Современник, 1992. – 127 с.

20. Славянские древности: этнолингвистический словарь: в 5-ти томах / под ред. Н.И. Толстого. – М.: Международные отношения, 2004. Т. 3. – 704 с.

21. Я встретил вас – и все...: Русская лирическая и ироническая поэзия о превратностях любви./ Сост. Е.М. Стрельцова – Калининград: Янтарный склад, 2001. – 256 с.

THE SYMBOL OF THE MOON IN RUSSIAN AND VIETNAMESE LINGUOCULTURES

Ngo Xuan Bien
Hue University

This study is devoted to the examination of the symbolism of the celestial body known as the Moon and the role that this symbolism plays in the formation of culturally significant sign systems characteristic of the Vietnamese and Russian linguocultures. It should be noted that the process of forming the symbolic image of the Moon is considered in stages: first, the symbolism of the lunar image is explored as it emerges from its folkloric and mythological interpretation within the context of the two cultures; next, the lunar symbol in medieval Vietnamese literature is examined. Further, the discussion focuses on the significance and role that the image of the Moon played in the formation and development of the classical period of Russian literature, where a special stage of its creation—the Silver Age—is also highlighted. Particular interest is given to the contemporary stage of the formation and dissemination of lunar symbolism in Russian and Vietnamese linguocultures.

The aim of this research is to demonstrate the similarities and differences in the interpretation of the semantic significance of the image of the Moon in the contexts of various statements and texts representing the artistic (both poetic and prose) culture of the two nations—Vietnamese and Russian.

Keywords: Moon symbolism, poetry, prose, folk culture, folklore, mythology, linguistic worldview, lunar images and landscapes, cultural context.

References

1. Akhmatova, A.A. Poems. Long Poems. Moscow: AST Astrel, 2006. 233 p.
2. Blok, A.A. Duma. Electronic resource: primoverso.ru/stihi-russkie/stihi-bloka/pro-lunu-... (accessed 18.09.2025).
3. Bulgakov, M.A. The Master and Margarita. In: Selected Works, in 3 vols., Vol. 2. Moscow – St. Petersburg: Kristall, 1997, pp. 538–539.

4. Vysotsky, V.S. There Are More Than Enough Races on Earth. Electronic resource: <https://www.livelib.ru/book/139349/readpart-stihi-i-pesni-vladimir-vysotskij/~37> (accessed 19.09.2025).

5. Vysotsky, V.S. My Bride Will Properly Cry for Me. Electronic resource: <https://www.culture.ru/poems/19631/za-menya-nevesta-otrydaet-chestno> (accessed 19.09.2025).

6. Vysotsky, V.S. Lyrical. Electronic resource: <https://www.culture.ru/poems/19668/liricheskaya> (accessed 19.09.2025).

7. Vysotsky, V.S. Like Everything, Like It Was. Electronic resource: <https://russian-shanson.info/catalog/77/texts/131679> (accessed 19.09.2025).

8. Vysotsky, V.S. I Stubbornly Strive to the Bottom. Electronic resource: <https://rustih.ru/vladimir-vysotskij-upryamo-ya-stremlyus-ko-dnu/> (accessed 20.09.2025).

9. Gippius, Z.N. The Moon and the Fog. Electronic resource: <https://learnoff.com/library/gippius-z-n-luna-i-tuman/?ysclid=mfobcpk51r7113873> (accessed 19.09.2025).

10. Grushko, E.A. Dictionary of Russian Superstitions, Spells, Omens, and Beliefs. Nizhny Novgorod: Russkii Kupec; Brat'ya Slavyane, 1995. 560 p.

11. Gumilev, N.S. The Doomed to Perish. Electronic resource: <https://gumilev.ru/prose/11> (accessed 19.09.2025).

12. Zabolotsky, N.A. Columns. Columns, Poems, Long Poems. Compiled, with foreword and notes by A. Purin. St. Petersburg: Northwestern Publishing House, 1993. 511 p.

13. Okudzhava, B. Sh. Burn, Fire, Burn. Electronic resource: <https://rustih.ru/bulat-okudzhava-gori-ogon-gori/> (accessed 19.09.2025).

14. Potebnya, A.A. Thought and Language. Kharkov, 1913, 225 p.; Melnikov, G.P. Systemic Typology of Languages: Principles, Methods, Models. Moscow: Nauka, 2003, 308 p.

15. Pokhlebin, V.V. Dictionary of International Symbolism and Emblematism. Moscow: Tsentrpoligraf, 2007. 417 p.

16. Issues of Linguistics and Media Communications. Edited by N.G. Arkhipova, N.V. Laguta, G.M. Starygina. Blagoveshchensk: Amur State University, 2019. 157 p.

17. Pushkin, A.S. Complete Works in 10 Volumes, Vol. 3: Poems 1827–1836. Moscow–Leningrad: USSR Academy of Sciences Publishing House, 1949. 551 p.

18. Pushkin, A.S. Complete Works in 10 Volumes, Vol. 5: Eugene Onegin. Dramatic Works. Moscow–Leningrad: USSR Academy of Sciences Publishing House, 1949. 622 p.

19. Ryzhenkov, G.D. Folk Calendar: Proverbs, Sayings, Omens, Expressions about Seasons and Weather. Moscow: Sovremennik, 1992. 127 p.

20. Slavic Antiquities: Ethnolinguistic Dictionary, in 5 vols. Edited by N.I. Tolstoy. Moscow: International Relations, 2004. Vol. 3. 704 p.

21. I Met You – and Everything...: Russian Lyric and Ironic Poetry about the Vicissitudes of Love. Compiled by E.M. Streltsova. Kaliningrad: Yantarnyi Sklad, 2001. 256 p.

Образы-эталоны в индивидуально-авторских образных сравнениях (на материале художественных произведений французских писателей XIX в. – начала XX в.)

Новоселова Наталья Васильевна,

кандидат филологических наук, Омский государственный педагогический университет

E-mail: n-novoselova@yandex.ru

В статье с учетом национально-культурных особенностей образного ассоциирования представителей французской лингвокультуры мы выявляем и рассматриваем три типологические разновидности образов-эталонов, находящихся выражение в индивидуально-авторских образных сравнениях, отобранных нами из художественных произведений французских писателей XIX в. – начала XX в. Референтом образа является человек как носитель личностных качеств и эмоциональных состояний. Речь идет: во-первых, об индивидуальных образах-эталонах, возникающих на образно-ассоциативных связях, носящих во французской лингвокультуре нерегулярный характер; во-вторых, о лексических вариантах образов-эталонов, образно-ассоциативные связи которых характеризуются как «единичные» в спектре регулярно возникающих у французов образных параллелей; в-третьих, о семантических вариациях уже функционирующих во французской лингвокультуре образов-эталонов. В результате исследования установлено, что преобладающей типологической разновидностью индивидуальных образов-эталонов в художественных произведениях французских писателей рассматриваемого нами периода являются семантические вариации стереотипных образов-эталонов.

Ключевые слова: языковой образ, образ-эталон, индивидуальный образ, стереотипный образ, индивидуально-образное сравнение, типологическая классификация

Введение

В статье мы предлагаем к рассмотрению типологическую классификацию образов-эталонов в индивидуально-авторских образных сравнениях (далее – АвОС), отобранных нами из художественных произведений французских писателей XIX – начала XX вв. Актуальность исследования может быть определена двумя факторами. Во-первых, в статье речь идет: а) о содержащем информацию о связи слова с культурой понятии «языковой образ» (далее – образ), находящемся в фокусе лингвистических исследований на протяжении длительного времени [9; 12; 14]; б) о сравнениях как языковых экспонентах образа-эталона, изучению которых на материале различных языков и культур посвящено значительное количество разноаспектных исследований, в том числе и в лингвокультурологии [2; 5; 7; 10]. Во-вторых, в статье вопрос о типологической классификации образов-эталонов в АвОС французских писателей рассматривается в рамках вопроса об этнонациональной специфике процесса образно-метафорического ассоциирования, к изучению которого неоднократно обращались современные исследователи на материале различных языков и культур [1; 8; 13; 15]. В рамках предлагаемой классификации выявление типологических различий образов-эталонов в АвОС французских писателей рассматриваемого периода может способствовать: а) развитию общей теории и методологии исследования языкового образа в целом, б) уточнению содержательного наполнения понятий «индивидуальный образ» и «стереотипный образ», в) дополнению исследований в части изучения индивидуально-авторской картины мира в целом и индивидуально-авторской картины мира отдельных представителей французской литературы в частности.

Объектом исследования выступают образы-эталоны, находящие выражение в АвОС, восходящих к структуре $N_1=N_2$, где N_1 – это референт образа-человек как носитель личностных качеств и эмоциональных состояний (субъект сравнения), N_2 – это агент образа (объект сравнения). В рамках образного сравнения референт образа и агент образа соотносятся по определенному признаку посредством сравнительного форманта, обозначаемого нами знаком «=».

Предмет исследования – типологические различия образов-эталонов, находящихся выражение в АвОС французских писателей XIX – начала XX вв.

Цель исследования – выявить обусловленные национальными особенностями образного ассоциирования типологические различия индивидуальных образов-эталонов в отобранных нами АвОС из художественных произведений рассматриваемого нами периода. Цель исследования предполагает решение следующих задач: 1) выявить образы-эталоны, находящие выражение в АвОС французских писателей рассматриваемого периода; 2) охарактеризовать с точки зрения регулярности / нерегулярности для французской лингвокультуры (далее – ЛК) ассоциативно-образные связи, лежащие в основе рассматриваемых образов-эталонов; 3) определить на основе анализа ассоциативно-образных связей типологические разновидности образов-эталонов в АвОС французских писателей рассматриваемого периода.

Для решения вышеназванных задач используются следующие методы: лексикографический метод, метод дефиниционного анализа, метод стилистического анализа художественного текста, количественный метод.

Научная новизна исследования заключается в том, что в статье впервые дается описательная характеристика отдельных типов индивидуальных образов-эталонов определенного периода в истории французской литературы.

Теоретической базой исследования послужили научные труды в области лингвокультурологии [13; 17], а также лингвистические исследования различных аспектов процесса образно-метафорического ассоциирования [4; 11; 16].

Корпус примеров включает 200 АвОС, служащих одним из основных средств характеристики персонажей художественного произведения. Данные примеры были отобраны нами из произведений французских авторов XIX в. – начала XX в., среди которых романы В. Гюго, О. де Бальзака, Г. Флобера, Г. де Мопассана, Р. Роллана.

Практическая значимость исследования заключается в прикладном характере исследуемого материала, который может использоваться на занятиях по лингвокультурологии, стилистике, а также на лабораторных занятиях по аналитическому чтению и интерпретации текста.

Основная часть

В статье под *языковым образом* мы понимаем возникающее в ментальном пространстве и находящее определенное языковое выражение у носителей отдельно взятых языка и культуры целостное представление о некотором объекте окружающего нас мира (референт образа), формирующееся путем соотношения этого представления с представлением об ином объекте, существующем в коллективном сознании говорящих (агент образа), на основании реальной или мнимой общности их характеристик (признаков). Концепт рассматривается здесь как ментальная сущность (образ), находящая воплощение в языковом образе. Ассоциативным механизмом, посредством которого на ментальном и языковом уровнях устанавливаются общие признаки двух сущностей, является *метафора*. *Образ-эталон* есть особый функциональный вид метафорического образа, представляющий собой результат «характерологически образной подмены образа человека или предмета какой-либо реалией – персоной, натуральным объектом, вещью», которые становятся мерилем, образцом доминирующего в них, с точки зрения обиходно-культурного опыта представителей отдельно взятой ЛК, свойства, качества [13, с. 242].

Языковыми экспонентами рассматриваемых нами образов-эталонов выступают АвОС, которые мы, вслед за К.А. Долининым, определяем как троп, состоящий в уподоблении одного предмета другому на основании общего у них признака [3, с. 152–153]. В рассматриваемых сравнениях референтом образа (N_1) выступает человек (литературный персонаж) как носитель физических, умственных, моральных, нравственных, социальных и волевых качеств, а также психологических и эмоциональных состояний, например: *Le compte de Fourville, au contraire, semblait un ours entré dans un salon* [29] 'Граф де Фурвиль казался медведем, попавшим в гостиную' [21]. Агент образа (N_2) – это любой объект окружающего нас мира, который относится: 1) к классам объектов-эталонов, вокруг образов которых во французском ЛК на регулярной основе возникают ассоциативно-образные представления о человеке как носителе определенных свойств или состояний, а именно речь идет: а) о представителях животного и растительного мира; б) об артефактах как продуктах творческой деятельности человека, в состав которых входят и предметы «служебного» назначения, которые удовлетворяют рядовые потребности человека; в) о реальных и вымышленных субъектах социокультурной жизни, включая литературно-фольклорных персонажей; 2) к классам объектов-эталонов, вокруг образов которых во французской ЛК на нерегулярной основе могут возникать ассоциативно-образные представления о человеке как носителе определенных свойств или состояний, так, в частности, речь идет: а) о географических объектах; б) о рукотворных объектах городской среды (сельской местности) и их элементах; в) о природных объектах (сообществах), в том числе и искусственных, созданных самим человеком; г) о времени суток, и т.д. Сравнительный формант может быть выражен союзом *comme* 'как', прилагательными *pareil* / *semblable* à 'подобный / похожий', глаголами *sembler* / *ressembler* à 'казаться / походить', и т.д. В АвОС указанная выше структура $N_1 = N_2$, как правило, получает распространение в виде одного или нескольких предложений, связанных с ней по смыслу или грамматически, как в следующем примере из романа О. де Бальзака «Евгения Гранде», в котором сравнение служит для характеристики одной из представительниц провинциального светского общества: *Madame des Grassins était une de ces petites femmes vives, dodues, blanches et roses, qui, grâce au régime claustral des provinces et aux habitudes d'une vie vertueuse, se sont conservées jeunes encore à quarante ans. Elles sont comme ces dernières roses de l'arrière-saison, dont la vue fait plaisir, mais dont les pétales ont je ne sais quelle froideur, et dont le parfum s'affaiblit* [25] 'Госпожа де Грассен принадлежала к числу тех маленьких женщин, подвижных, пухленьких, белых и румяных, которые благодаря затворническому провинциальному быту и привычкам добродетельной жизни и в сорок лет еще молоджавы. Они похожи на последние розы поздней осени: вид их приятен, но в лепестках есть какой-то холодок и аромат их все слабеет' [18]. Сравнение, представленное структурой $N_1 = N_2$, может также выступать и как составляющий элемент метафоры, как в следующем примере: *Certaines personnes sont méchantes uniquement par besoin de parler. Leur conversation, causerie dans le salon, bavardage dans l'antichambre, est comme ces cheminées qui usent vite le bois; il leur faut beaucoup de combustible; et le combustible, c'est le prochain* [28] 'Некоторые особы бывают злыми единственно из-за того, что им хочется поговорить. Их беседы, болтовня в гостиной, пересуды в прихожей напоминают камин, быстро пожирающие дрова; они требуют много топлива, а топливо – это ближний' [20].

Как известно, для процесса образного ассоциирования необходимо взаимодействие объективного и субъективного факторов. Объективный фактор напрямую связан с внеязыковой действительностью, которая выступает «источником информации» о самом объекте-реалии, явля-

ющемся агентом образа, и его свойствах, актуализируемых представителями отдельной ЛК в процессе образного ассоциирования. Субъективный фактор предполагает исключительность выбора среди природных и социально-культурных реалий агента образа для характеристики референта (зд.: человека как носителя определенных качеств личности и эмоциональных состояний) и произвольной избирательности при интерпретации его (объекта) свойств/качеств в процессе образного ассоциирования. При этом субъективность носит как коллективный, так и индивидуальный характер. В этой связи, среди образов-эталонов целесообразным представляется выделять *стереотипные* и *индивидуальные* образы. Стереотипные образы-эталоны отражают устоявшееся ассоциативно-образное восприятие какого-либо объекта-реалии в определенной ЛК и находят свое выражение во фразеологических единицах и языковых метафорах. Стереотипность образов, лежащих в основе значения фразеологизмов (зд.: с включенностью в них эталонов миропонимания) представляют собой плод коллективного представления лингвокультурной общности о некотором групповом опыте [13, с. 249]. К *индивидуальным* мы относим образы-эталоны, являющиеся отражением авторского ассоциативно-образного восприятия какого-либо объекта-реалии в определенной ЛК и находящие свое выражение на страницах художественных произведений в АвОС и метафорах, которые наполняются специфическими смыслами в зависимости от жанра произведения, идейного замысла писателя и его творческой индивидуальности. По замечанию В.А. Масловой, образы-эталоны в АвОС и метафорах представляют одну из важнейших сторон общего процесса художественного постижения мира и отражают миропонимание автора художественного произведения [6, с. 46].

В нашем исследовании мы рассматриваем образ как сущность, которая меняется не только от языка к языку, но и внутри самого языка [4, с. 234–235; 15, с. 69]. С учетом данного факта при выявлении типологических различий образов-эталонов в АвОС мы также принимаем во внимание следующие положения. *Во-первых*, воплощая в речи определенную ментальную инвариантную сущность (концепт), языковой образ выступает в ЛК как сущность, для функционирования которой в речи характерным является варьирование в плане содержания (различное семантическое наполнение образа) и в плане выражения (различные способы его выражения и различные лексические / лексико-грамматические форманты его воспроизведения в речи). *Во-вторых*, закономерным для функционирования метафорического образа-эталона в ЛК является варьирование его ассоциативных связей, способствующее расширению образных параллелей при выборе агента образа или характеризующего референта образа. *В-третьих*, образы в АвОС, отражая субъективный взгляд автора художественного произведения на явления окружающего нас мира, остаются тесно связанными с культурой и могут осознаваться только в контексте традиций, определенных менталитетом и культурой данного народа.

С точки зрения существующих типологических различий, обусловленных особенностями образного ассоциирования, мы считаем возможным выделить в АвОС три типологические разновидности языковых образов-эталонов (далее – образ-эталон). К *первой типологической разновидности* мы относим индивидуальные образы-эталоны, возникающие на образно-ассоциативных связях, носящих во французской ЛК нерегулярный, несистемный, характер. Речь идет об образах, эталоном для которых выступает класс объектов, редко связываемых или не связываемых вообще во французской ЛК с представлениями о человеке как носителе определенных свойств или состояний. Так, в примере из романа Г. Флобера «Госпожа Бовари» автор характеризует одного из центральных персонажей романа Шарля, мужа Эммы Бовари, как человека заурядного, банального, недалекого, проводя нежданную образную параллель при сравнении его разговоров с плоской уличной панелью: *La conversation de Charles était plate comme un trottoir de rue, et les idées de tout le monde y défilaient dans leur costume ordinaire, sans exciter d'émotion, de rire ou de rêverie* [27] 'Разговоры Шарля были плоски, как уличная панель, общие места вереницей тянулись в них в обычных своих нарядах, не вызывая ни волнения, ни смеха, ни мечтаний' [24]. В примере из романа «Жан-Кристоф» Ромен Роллан характеризует далекие от реального мира мысли главного героя Жана-Кристофа, юноши романтического и пылкого, обладающего невероятным музыкальным даром и мечтающего о блестящем будущем, включая в сравнение яркий образ огромного озера, окутанного золотой дымкой: *Il avait hâte de se plonger dans sa pensée. Elle lui apparaissait comme un grand lac qui se fondait au loin dans la brume dorée* [31]. 'Ему нетерпелось уйти в свои мысли. Они были как большое озеро, сливавшееся вдаль с золотистой дымкой' [23]. Сравнения, в которых находят выражение индивидуальные образы-эталоны, возникающие при расширении круга ассоциативных связей через выстраивание нерегулярных образных параллелей, как правило, обладают повышен-

ной метафоричностью и субъективностью. Однако удельный вес таких примеров невелик и составляет всего 5% (10 сравнений) от общего количества отобранных нами примеров.

Ко второй типологической разновидности мы относим индивидуальные образы-эталоны, образно-ассоциативные связи которых характеризуются как «единичные», оставаясь при этом в спектре регулярно возникающих у представителей французской ЛК образных параллелей, то есть носят системный характер. В данной группе мы встречаем образы, эталоном для которых «разово» выступает объект из класса тех, что регулярно связываются во французском ЛК с представлениями о человеке как носителе определенных свойств или состояний. Так, в примере из романа О. де Бальзака «Отец Горио» ментальный образ древесного растения, с которым французы регулярно связывают представления о человеке (например, *droit comme un arbre* 'о честном, неподкупном человеке', *droit comme un sapin* 'прямой как палка', *fort comme un chêne* 'крепкий как дуб', и т.д.), предстает в АвОС в образе пожелтелого кустика: *Ce jeune malheur ressemblait à un arbuste aux feuilles jaunies, fraîchement planté dans un terrain contraire* [26] 'Эта юная горемыка напоминала пожелтелый кустик, недавно пересаженный в неподходящую почву' [19]. В своем романе «Евгения Гранде», представляя верную семью Гранде служанку Нанетт, О. де Бальзак обращается к образу пса, также связанного во французской ЛК с представлениями о человеке (например, *fidèle comme un chien* 'верный как пёс', *aimable comme un bulldog* 'ирон. вежливый как бульдог', *suivre quelqu'un comme un caniche* 'следовать за кем-либо как пудель', и т.д.). Автор характеризует Нанетту через образ собаки-дога, готовой в любой момент броситься на защиту хозяйского добра: *Elle devait, comme un dogue chargé de la police, ne dormir que d'une oreille et se reposer en veillant* [25] 'Она была обязана, как сторожевой пёс, спать вполглаза и отдыхать бодрствуя' [18]. Подобно образам-эталонам первой группы образы-эталоны второй группы также расширяют круг существующих во французской ЛК ассоциативных связей, но уже в рамках регулярных метафорических переносов, ср.: *un arbre* 'дерево' – *un sapin* 'елка' – *un chêne* 'дуб' – *un arbuste aux feuilles jaunies* 'пожелтелый кустик' – *un chien* 'собака' – *un bulldog* 'бульдог' – *un caniche* 'пудель' – *un dogue* 'дог', и т.д. Такие образы-эталоны мы рассматриваем как лексические варианты языкового образа, находящие свое выражение в рамках АвОС в лексемах, номинирующих объект-эталон. В нашем корпусе примеров удельный вес таких примеров составляет 35% (70 сравнений) от общего количества отобранных нами примеров.

К третьей типологической разновидности мы относим образы-эталоны, ассоциативные связи которых характеризуются в рамках АвОС как устойчивые, так как во французской ЛК эти образы на регулярной основе выступают эталонами личностных качеств человека. На страницах художественных произведений, как правило, возникает авторское модификация таких образов, которые, функционируя во французской ЛК в виде его (образа) семантических вариаций, актуализируют широкий круг смыслов в рамках смысловой структуры образа. Создавая семантические вариации образа-эталона, автор его дополняет и развивает, наполняя такой образ новыми оттенками смысла и функциями. Так, например, во французской ЛК «гвоздь» обычно ассоциируется с очень худым человеком: *maigre comme un clou* ('букв.: худой как гвоздь'). На страницах романа «Евгения Гранде» мы находим сравнение с длинным, ржавым «гвоздем» ('*le clou*'), которое О. де Бальзак включает, чтобы усилить неприятное впечатление, произведенное на главную героиню романа неуместной выходкой одного из пригласенных в ее дом гостей: *Il offrit un gros bouquet de fleurs rares à Saumur; puis, serrant l'héritière par les coudes, il l'embrassa des deux côtés du cou, avec une complaisance qui rendit Eugénie honteuse. Le président, qui ressemblait à un grand clou rouillé, croyait ainsi faire sa cour* [25] 'Он поднес огромный букет редких в Сомюре цветов; потом, сжимая локти наследницы, он поцеловал ее с обеих сторон в шею с галантностью, от которой Евгении стало неловко. Председатель, похожий на длинный ржавый гвоздь, воображал, что так действует светские волокиты' [18]. Свое оригинальное семантическое наполнение в романе Г. де Мопассана «Жизнь» также приобретает и образ тепличного растения (ср.: *une plante de serre* 'букв. тепличное растение' об изнеженном, слабом человеке, ср.: *Mais Jeanne, sous ce ruissellement tiède, se sentait revivre ainsi qu'une plante enfermée qu'on vient de remettre à l'air* [29] 'Но Жанна чувствовала, что оживает под этой теплой струящейся влагой, словно комнатное растение, которое вынесли на воздух' [21]. В образе комнатного растения, которое наконец-то оказалось на воздухе, мы видим юную героиню романа Жанну де Во в самом начале ее жизненного пути, наивную, нежную девушку, полную надежд на счастливое будущее: она только что покинула монастырь, где подобно всем девушкам из аристократических семей получала воспитание и теперь готова была открывать все радости жизни в своем любимом с детства поместье в Нормандии. Преобразуя

образ-эталон, автор также может проводить неожиданные ассоциации. Так, О. де Бальзак в примере из романа «Евгения Гранде» выстраивает АвОС на образах, обычно характеризующие представителей мужского пола для того, чтобы представить служанку господина Гранде, как сильную и выносливую работницу: *... une créature femelle taillée en Hercule, plantée sur ses pieds secs comme un chêne de soixante ans sur ses racines* ... [25] '... существо женского пола, сложенного, как Геркулес, твердо стоявшего на ногах, как шестидесятилетний дуб на корнях своих ...' [18].

Создавая семантическую вариацию образа-эталона, дополняя и развивая его, автор художественного произведения находит в некоторых случаях и свой признак для соотнесения референта и агента образа. Так, образ цветка во французской ЛК выступает эталоном свежести, молодости (*fraîche comme une fleur* 'свежая как цветок (о молодой девушке)'), эталоном хрупкости (*fragile comme une fleur* 'хрупкая как цветок'), эталоном сентиментальности *fleur bleue* ('букв.: синий цветок') 'об очень сентиментальном человеке'). В романе «Евгения Гранде» О. де Бальзак преобразует этот образ в образ лесного цветка, который является эталоном нравственной чистоты главной героини, далекой от светских перипетий: *Probe autant qu'une fleur née au fond d'une forêt est délicate, elle ne connaissait ni les maximes du monde, ni ses raisonnements captieux, ni ses sophismes* ... [25] 'Чистая душой, как чист и нежен цветок, родившийся в лесной глуши, она не знала ни правил света, ни его обманчивых рассуждений' [18]. В сравнении из новеллы Г. Де Мопассана образ фрукта (плод, дар), который во французской ЛК обычно используется для характеристики моральных качеств личности (*un fruit sec* 'букв. сухофрукт' о черством человеке) или ее возрастных характеристик (*un fruit vert* 'букв. зеленый фрукт' о девушке-подростке), выступает эталоном молодости и привлекательности: *Vraiment, les jolies Anglaises ont bien l'air de tendres fruits de la mer* ... [30] 'Право, хорошенькие англичанки напоминают нежные дары моря ...' [22]. По нашим данным, семантические вариации образов-эталонов преобладают в художественных произведениях французских авторов рассматриваемого нами периода и составляют 60% (120 сравнений) от общего количества отобранных нами примеров.

Таким образом, с учетом вышеизложенного, на материале рассматриваемого нами языкового материала, представляется возможным сделать следующие выводы: 1) индивидуальные образы-эталоны, функционирующие в АвОС, не являются однородными и представляют определенные типологические особенности; 2) индивидуальные образы-эталоны, функционирующие в АвОС, существуют в трех типологических разновидностях: а) индивидуальные образы-эталоны, возникающие на образно-ассоциативных связях, носящих во французской ЛК нерегулярный, несистемный, характер, б) лексические варианты образов-эталонов, образно-ассоциативные связи которых характеризуются как «единичные», оставаясь при этом в спектре регулярно возникающих у представителей французской ЛК образных параллелей, в) семантические вариации функционирующих во французском ЛК образов-эталонов; 3) преобладающей типологической разновидностью индивидуальных образов-эталонов в художественных произведениях французских писателей рассматриваемого нами периода являются семантические вариации образов-эталонов, уже существующих во французской ЛК.

Литература

1. Гак В.Г. Беседы о французском слове: из сравнительной лексикологии французского и русского языков / В.Г. Гак. – Изд. 5-е. – Москва: URSS, 2010. – 334 с.
2. Девятова Н.М. Сравнение в динамической системе языка. – М.: Либроком, 2010. – 320 с.
3. Долинин К.А. Стилистика французского языка [Текст]: Учеб. пособие для фак. и пед. ин-тов иностр. яз.]. – Ленинград: Просвещение, 1978. – 343 с.
4. Илюхина Н.А. Метафорический образ в семасиологической интерпретации [Текст]: монография / Н.А. Илюхина. – Москва: Флинта: Наука, 2010. – 319 с.
5. Манчева Е.Г. Значение образного сравнения как результат не-прямой номинации и семантической абстракции / Е.Г. Манчева // Известия высших учебных заведений. – 2010. – № 3 (4). – С. 298–302.
6. Маслова В.А. Стереотип и сравнение как репрезентанты лингвокультурного пространства / В.А. Маслова // Тюркское языкознание XXI века: лексикология и лексикография: Материалы международной конференции, посвященной 80-летию создания Института языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан. Сост.: Э.И. Сафина. – 2019. – С. 122–126.
7. Маслова В.А. Индивидуально-авторская картина мира в аспекте основных концептов: учеб. пособие / В.А. Маслова, М.В. Пименова; отв. ред. М.В. Пименова. – М.: Изд-во «ФЛИНТА», 2025. – 278 с.

8. Метафоры и сравнения современной русской прозы: семантические классы, динамика, взаимодействие. – М.: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 2025. – 408 с.

9. Мокиенко В.М. Образы русской речи: Историко-этимологические очерки фразеологии. – СПб: Фолио-Пресс, 1999. – 464 с.

10. Никитина Л.Б. Языковой образ-концепт: о природе сложного термина / Л.Б. Никитина // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 24 (239). – С. 97–99.

11. Складарская Г.Н. Метафора и сравнение: логические, семантические и структурные различия / Г.Н. Складарская // Мир русского слова. – 2017. – № 4. С. 9–17.

12. Складарская Г.Н. Метафора в системе языка / Г.Н. Складарская; Отв. ред. Д.Н. Шмелев; Российская академия наук, Институт лингвистических исследований. – Санкт-Петербург: Наука: Санкт-Петербург, 1993. – 150 с.

13. Стернин И.А., Розенфельд М.Я. Слово и образ: научное издание / И.А. Стернин, М.Я. Розенфельд. – Воронеж: Истоки, 2008. – 242 с.

14. Телия В.Н. Русская фразеология: Семант., прагмат. и лингвокультурол. аспекты / В.Н. Телия. – Москва: Шк. «Языки рус. культуры», 1996. – 284 с.

15. Федоров А.И. Образное представление и его языковое выражение в семантике сравнений // Вопросы языка и литературы. Тематический сборник. Выпуск 2. Часть 1. – Новосибирск: Новосибирский государственный университет, 1968. – С. 34–49

16. Черданцева Т.З. Язык и его образы: очерки по итальянской фразеологии / Т.З. Черданцева. – Изд. 2-е. – Москва: URSS, 2007. – 165 с.

17. Юрина Е.А. Концептуальная основа ассоциативно-образного семантического поля / Е.А. Юрина // Вестник Томского государственного университета. – 2004. – № 282. – С. 224–229.

18. Юрина Е.А., Авраменко О.В. Когнитивные основания интерпретации метафорического образа в разных лингвокультурах / Е.А. Юрина, О.В. Авраменко // Вестник ВолГУ, Серия 2: Языкознание. – 2021. – Т. 20. № 282. – № 20. – С. 64–73.

19. Бальзак О. Евгения Гранде // <https://онлайн-читать.рф/бальзак-евгения-гранде/> (дата обращения: 15.09.2025)

20. Бальзак О. Отец Горю // <https://онлайн-читать.рф/бальзак-отец-горю/> (дата обращения: 15.09.2025)

21. Гюго В. Отверженные // <https://онлайн-читать.рф/гюго-отверженные/> (дата обращения: 20.09.2025)

22. Мопассан Г. Жизнь // <https://mybook.ru/author/gi-de-mopassan/zhizn-1/read/> (дата обращения: 10.10.2025)

23. Мопассан Г. Пышка // <https://mybook.ru/author/gi-de-mopassan/pyshka/read/> (дата обращения: 10.10.2025)

24. Роллан Р. Жан-Кристоф // https://1.librebook.me/jan_kristof_tom_i/vol2/1 (дата обращения: 01.11.2025)

25. Флобер Г. Госпожа Бовари // <https://онлайн-читать.рф/флобер-госпожа-бовари/> (дата обращения: 20.10.2025)

26. Balzac H. (de) Eugénie Grandet // http://textes.libres.free.fr/francais/honore-de-balzac_eugenie-grandet.htm (дата обращения: 15.09.2025)

27. Balzac H. (de). Le père Goriot // https://royallib.com/read/balzac_onore/Le_père_Goriot.html#0 (дата обращения: 15.09.2025)

28. Flaubert G. Madame Bovary // http://textes.libres.free.fr/francais/gustave-flaubert_madame-bovary.htm (дата обращения: 20.10.2025)

29. Hugo V. Les Misérables // http://textes.libres.free.fr/francais/victor-hugo_les-miserables-tome-ii-fantine.htm (дата обращения: 20.09.2025)

30. Maupassant G. (de). Une vie // http://textes.libres.free.fr/francais/guy-de-maupassant_une-vie.htm (дата обращения: 10.10.2025)

31. Maupassant G. (de). Boule de suif // http://textes.libres.free.fr/francais/guy-de-maupassant_boule-de-suif.htm (дата обращения: 10.10.2025)

32. Rolland R. Jean-Christophe // https://www.ebooksgratuits.com/html/rolland_jean_christophe_4_revolte.html (дата обращения: 01.11.2025)

STANDARD IMAGES IN INDIVIDUAL AUTHORIAL FIGURATIVE COMPARISONS (BASED ON WORKS OF FICTION BY FRENCH WRITERS FROM THE 19TH CENTURY TO THE EARLY 20TH CENTURY)

Novoselova N.V.

PhD, Omsk State Pedagogical University

In this article, taking into account the national and cultural characteristics of the figurative associations of representatives of the French linguaculture, we identify and examine three typological varieties of standard images that are expressed in individual authorial figurative comparisons, selected by us from the works of fiction of French writers of the 19th century – early 20th century. The referent of an image is a person as the bearer of personal qual-

ities and emotional states. This concerns, firstly, individual standard images arising from figurative-associative connections that are irregular in the French linguistic culture; secondly, lexical variants of standard images, the figurative-associative connections of which are characterized as “isolated” within the spectrum of figurative parallels regularly encountered in the French language; and thirdly, semantic variations of standard images already functioning in French linguistic culture. As a result of the study, it was established that the predominant typological variety of individual standard images in the works of French writers of the period under consideration are semantic variations of stereotypical standard images.

Keywords: linguistic image, standard image, individual image, stereotypical image, individual authorial figurative comparison, typological classification

References

1. Gak V.G. Conversations about the French word: from comparative lexicology of the French and Russian languages / V.G. Gak. – 5th ed. – Moscow: URSS, 2010. – 334 p.
2. Devyatova, N.M. Comparison in the Dynamic Language System. – Moscow: Li-brokom, 2010. – 320 pp.
3. Dolinin K.A. Stylistics of the French language [Text]: [Textbook for faculties and pedagogical institutes of foreign languages]. – Leningrad: Prosveshchenie, 1978. – 343 p.
4. Ilyukhina N.A. Metaphorical image in semasiological interpretation [Text]: mono-graph / N.A. Ilyukhina. – Moscow: Flinta: Nauka, 2010. – 319 p.
5. Mancheva E.G. The meaning of figurative comparison as a result of indirect nomi-nation and semantic abstraction / E.G. Mancheva // News of higher educational institu-tions. – 2010. – No. 3 (4). – P. 298–302.
6. Maslova V.A. Stereotype and comparison as representatives of the linguocultural space / V.A. Maslova // Turkic linguistics of the 21st century: lexicology and lexicogra-phy: Proceedings of the international conference dedicated to the 80th anniversary of the establishment of the Institute of Language, Literature and Art named after G. Ibragimov of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan. Comp.: E.I. Safina. – 2019. – P. 122–126.
7. Maslova V.A. Individual author's picture of the world in terms of basic concepts: textbook / V.A. Maslova, M.V. Pimenova; ed. M.V. Pimenova. – M.: Publishing house “FLINTA”, 2025. – 278 p.
8. Metaphors and similes in modern Russian prose: semantic classes, dynamics, in-teraction. – Moscow: V.V. Vinogradov Institute of the Russian Language, Russian Academy of Sciences, 2025. – 408 p.
9. Mokienko V.M. Images of Russian speech: Historical and etymological essays on phraseology. – St. Petersburg: Folio-Press, 1999. – 464 p.
10. Nikitina L.B. Language image-concept: on the nature of a complex term / L.B. Nikitina // Bulletin of Chelyabinsk State University. – 2011. – No. 24 (239). – P. 97–99.
11. Sklyarevskaya G.N. Metaphor and comparison: logical, semantic and structural differences / G.N. Sklyarevskaya // The World of the Russian Word. – 2017. – No. 4. Pp. 9–17.
12. Sklyarevskaya G.N. Metaphor in the language system / G.N. Sklyarevskaya; Ed. D.N. Shmelev; Russian Academy of Sciences, Institute of Linguistic Research. – St. Peters-burg: Nauka: St. Petersburg, 1993. – 150 p.
13. Sternin I.A., Rosenfeld M. Ya. Word and image: scientific publication / I.A. Stern-in, M. Ya. Rosenfeld. – Voronezh: Origins, 2008. – 242 p.
14. Telia V.N. Russian phraseology: Semant., pragmat. and linguoculturological aspects / V.N. Telia. – Moscow: Shk. “Languages of Russian culture”, 1996. – 284 p.
15. Fedorov, A.I. Figurative representation and its linguistic expression in the seman-tics of comparisons // Questions of language and literature. Thematic collection. Issue 2. Part 1. – Novosibirsk: Novosibirsk State University, 1968. – Pp. 34–49
16. Cherdantseva T.Z. Language and its images: essays on Italian phraseology / T.Z. Cherdantseva. – 2nd ed. – Moscow: URSS, 2007. – 165 p.
17. Yurina E.A. Conceptual basis of the associative-figurative semantic field / E.A. Yu-rina // Bulletin of Tomsk State University. – 2004. – No. 282. – P. 224–229.
18. Yurina E.A., Avramenko O.V. Cognitive bases for the interpretation of a metaphori-cal image in different linguacultures / E.A. Yurina, O.V. Avramenko // VolSU Bulletin, Series 2: Linguistics. – 2021. – Vol. 20. No. 282. – No. 20. – P. 64–73.
19. Balzac O. Eugénie Grandet // <https://онлайн-читать.рф/бальзак-евгения-гранде/> (дата обращения: 15.09.2025)
20. Balzac O. Father Goriot // <https://онлайн-читать.рф/бальзак-отец-горю/> (дата обращения: 15.09.2025)
21. Hugo V. Les Misérables // <https://онлайн-читать.рф/гюго-отверженные/> (дата обращения: 20.09.2025)
22. Maupassant G. Life // <https://mybook.ru/author/gi-de-mopassan/zhizn-1/read/> (дата обращения: 10.10.2025)
23. Maupassant G. Ball of tallow // <https://mybook.ru/author/gi-de-mopassan/pyshka/read/> (дата обращения: 10.10.2025)
24. Rolland R. Jean-Christophe // https://1.librebook.me/jan_kristof_tom_i/vol2/1 (дата обращения: 01.11.2025)
25. Флобер Г. Госпожа Бовари // <https://онлайн-читать.рф/флобер-госпожа-бовари/> (дата обращения: 20.10.2025)
26. Balzac H. (de) Eugénie Grandet // http://textes.libres.free.fr/francais/honore-de-balzac_eugenie-grandet.htm (дата обращения: 15.09.2025)
27. Balzac H. (de). Le père Goriot // https://royallib.com/read/balzac_onore/Le_père_Goriot.html#0 (дата обращения: 15.09.2025)
28. Flaubert G. Madame Bovary // http://textes.libres.free.fr/francais/gustave-flaubert_madame-bovary.htm (дата обращения: 20.10.2025)
29. Hugo V. Les Misérables // http://textes.libres.free.fr/francais/victor-hugo_les-miserables-tome-ii-fantine.htm (дата обращения: 20.09.2025)
30. Maupassant G. (de). Une vie // http://textes.libres.free.fr/francais/guy-de-maupassant_une-vie.htm (дата обращения: 10.10.2025)
31. Maupassant G. (de). Boule de suif // http://textes.libres.free.fr/francais/guy-de-maupassant_boule-de-suif.htm (дата обращения: 10.10.2025)
32. Rolland R. Jean-Christophe // https://www.ebooksgratuits.com/html/rolland_jean_christophe_4_revolte.html (дата обращения: 01.11.2025)

Подготовка специалистов в области туризма и музеологии

Пономарева Туяра Николаевна,

канд. пед. наук, доцент, кафедра социально-культурного сервиса и туризма, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Институт языков и культуры народов северо-востока РФ
E-mail: tuyara737@mail.ru

Волкова Татьяна Ивановна,

магистрант направления «Организация туризма», кафедра социально-культурного сервиса и туризма, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Институт языков и культуры народов северо-востока РФ
E-mail: ti.volkova@svfu.ru

В статье изучены современные потребности рынка труда в специалистах, имеющих компетенции в области туризма и музеологии. Анализируются актуальные тенденции регионального туризма, подчеркивающие необходимость подготовки профессионалов, способных грамотно сочетать культурные и туристические ресурсы региона. Автором рассматриваются значимые аспекты профессиональной подготовки кадров, сочетающих умения организации туристических маршрутов и владения методами работы с объектами культурного наследия, что повышает привлекательность территории для внутреннего и внешнего туризма.

Ключевые слова: туризм, музейное дело, профессиональное становление, творческие способности, коммуникационные компетенции.

Актуальность

Современный рынок труда предъявляет высокие требования к специалистам, владеющим компетенциями одновременно в области туризма и музеологии. Это связано с необходимостью комплексного подхода к развитию региональных ресурсов, включающих исторические памятники, объекты культурного наследия и туристские маршруты.

Рост популярности культурного туризма подчеркивает важность профессиональных кадров, способных организовать качественные экскурсии, мероприятия и программы, направленные на привлечение туристов. Специалисты, подготовленные по межотраслевым программам, способны обеспечить эффективное взаимодействие музеев и туристической индустрии, повышая привлекательность регионов для внутренних и зарубежных гостей [3].

Международный опыт показывает, что эффективная интеграция музеев и туризма приносит значительные экономические выгоды. Примеры успешных проектов в Москве, Санкт-Петербурге, Европе демонстрируют возможности для российского рынка и необходимость разработки специализированных учебных программ [5].

Подготовка специалистов межотраслевого направления Туризм и Музей становится актуальной задачей в свете растущего спроса на квалифицированные кадры, способные развивать туристско-музейный потенциал региона, повышать их конкурентоспособность и содействовать устойчивому социально-экономическому развитию территорий [4].

За 2021 по 2025 год вырос поток иностранных туристов в Россию на 37% с 2021 по 2024, в 2025 году наблюдаются дальнейший рост (особенно из Китая, Индии, Саудовской Аравии, Омана), и временные спады (в третьем квартале 2025 года общее снижение на 6,3% из-за проблем с авиасообщением). В целом, въездной поток восстанавливается, появились новые рынки (Азия, Ближний Восток, СНГ), снизился поток из Европы и США [8].

Внутренний турпоток в России стабильно растёт с 2021 года, перейдя от 66,5 млн поездок (2021 г.) к рекорду в 90 млн поездок (2024 г.), и продолжает рост в 2025 году (более 76,2 млн поездок за 10 месяцев), демонстрируя устойчивую тенденцию и расширение географии путешествий, несмотря на замедление темпов по сравнению с рекордным 2024 годом [7].

В Якутии внутренний туризм демонстрирует устойчивый рост в 2021–2025 годах, особенно заметный в последние два года, за 8 месяцев 2025 года республику посетили более 180 тыс. туристов (рост на 16,3% к 2024 году), а «Ленские столбы» поставили рекорд с 52 тыс. посетителей с начала года, показывая рост потока по сравнению с 2021–2024 гг., когда активно восстанавливались после пандемии, особенно в 2024–2025 гг., благодаря национальным проектам «Туризм и гостеприимство» (включая финансовую поддержку турбизнеса) и развитию инфраструктуры (новые гостиницы, точки притяжения) [7].

Фиксируемый в настоящее время рост туристического потока сопряжен с серьезным недостатком квалифицированных работников в туристической отрасли, величина дефицита оценивается Комитетом Государственной Думы Российской Федерации по туризму и развитию туристической инфраструктуры в 20–25%. Коэффициент текущей занятости трудовых ресурсов достигает 70%, что существенно снижает развитие туризма. Данные факторы требуют интенсификации мер по подготовке профессиональных кадров, обладающих межотраслевыми компетенциями, позволяющими эффективно осуществлять деятельность на стыке отраслей туризма и музейного дела [7].

С увеличением турпотока наблюдается рост интереса туристов к культурно-историческому наследию Республики Саха (Якутия). Гостям региона предлагается широкий спектр направлений путешествий, ориентированный на изучение культуры, истории и традиций народов, проживающих на территории республики. Важнейшую роль в данном процессе играют музеи, выступающие значимыми центрами притяжения как для отечественных, так и для иностранных туристов. Они способствуют глубокому погружению в историю, знакомят с культурным многообразием жителей и формируют позитивный образ реги-

она, играя важную роль в формировании привлекательного имиджа территорий [9].

Республика Саха (Якутия) располагает развитой сетью музейных учреждений. Согласно статистическим данным, количество музеев стабильно увеличивается: если в 2010 г. насчитывалось 79 организаций, то к 2022 г. этот показатель вырос до 86 учреждений [5]. Особое внимание заслуживает столица республики – город Якутск, в котором функционирует значительное количество музеев. Среди наиболее значительных выделяются Национальный художественный музей Республики Саха (Якутия), Якутский государственный объединенный музей истории и культуры народов Севера имени Е.М. Ярославского, а также современный мультимедийный исторический парк «Россия – моя история».

Кроме того, особое научное и общественное значение имеют специализированные учреждения, среди которых выделяются уникальный Музей мамонта Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, представляющий собой ведущий международный исследовательский центр по изучению ископаемых останков древних животных; Музей и Центр хомуса народов мира, Музей музыки и фольклора народов Республики Саха (Якутия), экспозиция «Царство вечной мерзлоты», посвященная природному феномену вечномёрзлых грунтов, а также тематически разнообразные учреждения, такие как Литературный музей П.А. Ойунского, Музей истории города Якутска, Музей ретротехники.

Комплексный подход к профессиональной подготовке специалистов, совмещающий обязанности экскурсоводов и музейведов, требует глубокого осознания особенностей туристско-музейного пространства [6]. Эффективное функционирование в данной сфере обусловлено формированием определенных профессиональных и личностных качеств, среди которых выделяются: развитые коммуникативные навыки, обширные познания в области истории и культуры, способность адаптации к различным категориям посетителей и решению нестандартных ситуаций, высокая степень эрудированности, эмоциональной устойчивости и толерантности, свободное владение языками (иностранными, языками коренных народов Якутии) [1], представляющее собой весомое конкурентное преимущество. Дополнительно важную роль играет наличие организаторских способностей и глубокое понимание базовых принципов музейного дела.

Подготовка специалистов осуществляется кафедрой социально-культурного сервиса и туризма в рамках образовательной программы бакалавриата по направлению 43.03.02 «Туризм».

Учебный процесс включает освоение профильных дисциплин, охватывающих теоретико-методологические основы экскурсионной деятельности («Методика проведения экскурсий»), организацию музейных экспозиций («Музееведение», «Музейно-выставочная деятельность») и региональную специфику туризма («Туристско-экскурсионные ресурсы региона», «Туризм в Якутии»).

Значительное внимание уделяется вопросам этнокультурного разнообразия региона («Культурные традиции народов Северо-Востока РФ», «Повседневная культура народов Северо-Востока РФ»). Программа также охватывает международную составляющую, изучая мировую художественную культуру и международные подходы к проведению организационных мероприятий («Организационно-представительские мероприятия», «Анимационная деятельность»).

Практическое закрепление полученных знаний реализуется посредством прохождения студентами производственной практики в ведущих музеях столицы города Якутска, а также в учреждениях муниципальных образований. Особое место занимает специализация студентов в качестве гидов-экскурсоводов («ФТД Гид-экскурсовод»), позволяющая приобрести профессиональные компетенции в сопровождении групповых и индивидуальных туров.

Студенты, проходя производственную практику в музеях, получают возможность применить полученные знания на практике и закрепить необходимые профессиональные навыки.

В Музее мамонта СВФУ студенты углубляют знания в области палеонтологии и экологического просвещения, участвуя в мероприятиях по экспонированию уникальных находок, демонстраций и научно-популярных лекций. Им предоставляется возможность вести самостоятельные экскурсии, овладевать приемами демонстрации уникальных артефактов.

В Национальном художественном музее РС(Я) студенты участвуют в сопровождении экскурсий, осваивая методики представления произведений искусства и ознакомления посетителей с коллекционными фондами музея.

В Якутском государственном музее им. Е.М. Ярославского студенты приобретают навыки подготовки экспозиций, описания музейных предметов и материалов, перевода текстов экскурсий на якутский

язык, освоения методов коммуникации с посетителями разного возраста и социального статуса.

Практика в Историческом парке «Россия – моя история» направлена на обучение методикам проведения интерактивных исторических экскурсий, визуализации исторических процессов и событий, а также взаимодействия с современными техническими средствами подачи материала.

Литературный музей П.А. Ойунского упор делает на изучении литературного наследия, участии в работе над выставочными проектами, ведении авторских экскурсий, посвященных культуре и литературе народов Якутии.

Музей истории города Якутска активно вовлекает студентов в работу по созданию и сопровождению городских экскурсионных маршрутов, участию в научных исследованиях и популяризации краеведческих сведений.

Специализированная практика в Музей-комплексе села Чэркээх – предполагает участие в оформлении сельских музейных комплексов, приобретении опыта полевых исследований и сохранении традиционного уклада быта коренного населения Якутии [2].

В ходе прохождения производственной практики студенты совершенствуют навыки проведения экскурсий, осваивают дополнительные аспекты музейной деятельности – помощь в подготовке экспозиций, сопровождение экскурсий, разработка музейных каталогов и работа с архивными материалами. Важное значение имеет выполнение функций технического характера, это обеспечение сохранности музейных экспонатов, проведение инвентаризации фондов, ведение документации и учет музейных ценностей.

Значимым фактором практической части образования в многонациональной республике является осуществление переводческой деятельности, связанной с адаптацией текстов экскурсий на якутском языке, это позволяет студентам ознакомиться с особенностями национального культурного контекста и расширить свою коммуникативную компетенцию.

Прохождение производственной практики в музеях обеспечивает получение фундаментальных практических навыков, необходимых будущим профессионалам отрасли, формируя полноценных специалистов, готовых решать комплексные задачи в области туристической индустрии и музейного дела [10].

Помимо непосредственной работы в музейных учреждениях, студенты принимают активное участие в масштабных национальных проектах, организуемых Университетом 2035. Одним из ключевых мероприятий выступает проектно-образовательный интенсив «Траектория роста», направленный на приобретение молодыми специалистами навыков проектной деятельности, анализа социальных и экономических процессов, а также на выработку инновационных решений в области культуры и туризма.

Участие в таком проекте позволяет студентам проявить себя в командной работе, освоить современные методы проектирования и презентации результатов своей работы, развить лидерские качества.

Дополнительной возможностью приобретения практического опыта стало участие студентов в Международной выставке форуме «Россия», проводимого на площадке Всероссийского выставочного центра (ВДНХ) в г. Москве. Данная площадка представляет собой одну из крупнейших площадок для демонстрации достижений регионов России в различных сферах общественной жизни, включая сферу культуры и туризма.

Во время участия в мероприятии студенты выступали в роли сопровождающих экскурсоводов, осуществляя информирование участников форума о достопримечательностях и особенностях культуры своего региона, презентуя уникальные природные и историко-культурные достопримечательности Республики Саха (Якутия). Этот опыт позволил студентам продемонстрировать свои знания и умения широкой аудитории, наладить контакты с представителями туристской индустрии и потенциальными работодателями, а также повысить собственную квалификацию в области экскурсионного сопровождения и коммуникационной работы с различными категориями туристов.

Включение студентов в подобные проекты и мероприятия формирует высокий профессиональный уровень молодых специалистов, расширяя горизонты их карьерных возможностей и усиливая их вклад в развитие туристско-культурного потенциала региона.

Результаты опроса студентов

Проведенное анкетирование выявило интересные закономерности относительно отношения студентов к будущей профессиональной деятельности в сфере туризма и музейного дела. Полученные данные свидетельствуют о динамичном изменении взглядов учащихся на протяжении периода обучения.

По результатам первичного этапа исследования установлено, что лишь небольшая доля студентов (24,5%) сознательно выбирали направление «Туризм», предполагая дальнейшее профессиональное занятие экскурсиями и работой в музеях. Однако ситуация меняется к старшим курсам: на завершающем этапе обучения 79,6% респондентов осознают своё желание и намерение работать именно в сфере туризма, что свидетельствует о повышении мотивации и осознания собственных предпочтений в профессиональном плане.

Большинство опрошенных студентов (61%) испытывают положительные эмоции от проведения экскурсий, видя в этом возможность самореализации и творческого выражения. Вместе с тем, некоторые учащиеся (около 11%) сталкиваются с трудностями в непосредственном общении с группой, предпочитая заниматься подготовительной деятельностью (например, написанием текстов экскурсий). Некоторые респонденты отметили сложность взаимодействия с туристами и нежелание лично контактировать с ними, подчёркивая необходимость специальной психологической подготовки и тренингов, помогающих преодолеть барьеры общения.

Итоги проведённого опроса показывают высокую степень влияния академического обучения и профессиональной практики на личные предпочтения студентов. Так, почти две трети (66%) студентов заявили, что благодаря пройденному обучению и полученному опыту приобрели уверенность в своём общении с аудиторией и готовности выступить публично. Тем не менее, абсолютное большинство (44%) студентов пока ещё сомневается в полной готовности регулярно проводить экскурсии.

Отмечены случаи проявления творчества и инициативы среди обучающихся: примерно четверть (23%) студентов стремится проявить креативность в процессе подготовки и проведения экскурсий, разрабатывая оригинальные сценарии и формы работы с туристами.

Полученные результаты указывают на положительную динамику в восприятии выбранной профессии среди студентов старшего курса. Тем не менее, сохраняется необходимость дальнейшего совершенствования методик обучения, направленных на развитие коммуникативных способностей и преодоление психологических трудностей в контакте с аудиторией. Рекомендуется усиление практических занятий, внедрение ролевых игр и моделирования ситуаций, способствующих активному усвоению навыков публичных выступлений и организаторской деятельности.

Литература

1. Алексеева Е.К. Традиционная культура народов Севера в современном сельском пространстве (на примере эвенов Якутии) // Молодой ученый. – 2011. – № 7 (30). – Т. 2. – С. 35–37
2. Брызгалова С.С. Значение Арктических музеев для социально-экономического развития Республики Саха (Якутия). Культура и общество. АРКТИКА 2035: актуальные вопросы, проблемы, решения № 1 (17) 2024. 19–24 с. https://porarctic.ru/upload/books_files/%D0%91%D1%80%D1%8B%D0%B7%D0%B3%D0%B0%D0%B%D0%BE%D0%B2%D0%B0_17.pdf (дата обращения 14.12.2025).
3. В Якутии выпустят первых специалистов по охране наследия Арктики [электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sakhalife.ru/v-yakutiivypustyat-pervyh-speczialistov-po-ohrane-naslediyaarktiki/> (дата обращения 14.12.2025).
4. Главное о туризме Якутии: итоги летнего сезона, стратегия до 2030 г., открытый диалог <https://minpred.sakha.gov.ru/news/12881> (дата обращения 14.12.2025).
5. Государственный доклад о состоянии культуры в Российской Федерации в 2023 году (подготовлен Минкультуры России 5 сентября

2024 г.) <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/410372028/> (дата обращения 14.12.2025).

6. Долженко, Г.П. Экскурсионное дело: учеб. пособие для бакалавров и магистрантов / Г.П. Долженко. – 4-е изд., испр. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2012. – 308 с.

7. Об утверждении Стратегии развития туризма в Республике Саха (Якутия) на период до 2030 года. <https://docs.cntd.ru/document/407661212> (дата обращения 14.12.2025).

8. Об утверждении Стратегии развития туризма в Российской Федерации на период до 2035 года, Законом Республики Саха (Якутия) от 19 декабря 2018 г. <http://publication.pravo.gov.ru/file/pdf?eoNumber=1400202004290001> (дата обращения 14.12.2025).

9. Основы музееведения: учеб. пособие / ред. Э.А. Шулепова. – 3-е изд. – Москва: Книж. дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 430 с.

10. Юренева, Т.Ю. Музееведение: учеб. для студентов гуманитар. спец. вузов / Т.Ю. Юренева. – Москва: Академический Проект, 2007; Москва: Альма Матер, 2007. – 559 с.

TRAINING OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF TOURISM AND MUSEOLOGY

Ponomareva T.N., Volkova T.I.

North-Eastern Federal University M.K. Ammosov

This article examines the current labor market needs for specialists with competencies in tourism and museology. Current trends in regional tourism are analyzed, highlighting the need to train professionals capable of effectively combining the region's cultural and tourist resources. The author examines key aspects of professional training that combine the skills of organizing tourist routes with mastery of methods for working with cultural heritage sites, thereby enhancing the region's attractiveness for domestic and international tourism.

Keywords: tourism, museology, professional development, creativity, communication skills.

References

1. Alekseeva E.K. Traditional culture of the peoples of the North in modern rural space (on the example of the Evens of Yakutia) // Young scientist. – 2011. – № 7 (30). – Т. 2. – P. 35–37.
2. Bryzgalova S.S. The Importance of Arctic Museums for the Socioeconomic Development of the Republic of Sakha (Yakutia). Culture and Society. ARCTIC 2035: Current Issues, Problems, Solutions No. 1 (17) 2024. 19–24 p. https://porarctic.ru/upload/books_files/%D0%91%D1%80%D1%8B%D0%B7%D0%B3%D0%B0%D0%B%D0%BE%D0%B2%D0%B0_17.pdf (date of access 14.12.2025).
3. Dolzhenko, G.P. Excursion business: a textbook for bachelors and masters students / G.P. Dolzhenko. – 4th ed., corrected. and additional. – Rostov n / D: Phoenix, 2012. – 308 p.
4. Fundamentals of Museology: a textbook / ed. E.A. Shulepov. – 3rd ed. – Moscow: LIBROKOM Book House, 2013. – 430 p.
5. On approval of the Strategy for the development of tourism in the Russian Federation for the period up to 2035, Law of the Republic of Sakha (Yakutia) dated December 19, 2018 ... <http://publication.pravo.gov.ru/file/pdf?eoNumber=1400202004290001> (date of access 14.12.2025).
6. On approval of the Strategy for the Development of Tourism in the Republic of Sakha (Yakutia) for the period up to 2030. <https://docs.cntd.ru/document/407661212> (date of access 14.12.2025).
7. State report on the state of culture in the Russian Federation in 2023 (prepared by the Ministry of Culture of Russia on September 5, 2024) <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/410372028/> (date of access 14.12.2025).
8. Yakutia to Graduate First Specialists in Arctic Heritage Protection [Electronic Resource]. – Available at: <https://sakhalife.ru/v-yakutiivypustyat-pervyh-speczialistov-po-ohrane-naslediyaarktiki/> (Accessed 14.12.2025).
9. Yakutia Tourism Highlights: Summer Season Results, Strategy to 2030, Open Dialogue <https://minpred.sakha.gov.ru/news/12881> (date of access 14.12.2025).
10. Yureneva, T. Yu. Museology: a textbook for students of humanities specialization universities / T. Yu. Yu. – Moscow: Academicheskyy Proekt, 2007; Moscow: Alma Mater, 2007. – 559 p.

Сауленко Алексей Викторович,

преподаватель кафедры тактики, Новосибирское высшее военное училище

E-mail: oskolrambler2013ru@yandex.ru

Военная служба – это не только выполнение приказов и поддержание боеготовности, но и формирование личности, способной к самоотверженности, ответственности и служению Родине. В современном мире, где технологии стремительно развиваются, а общество становится более сложным и многогранным, подходы к воспитанию военнослужащих также претерпевают значительные изменения. От жесткой, порой авторитарной системы, акцент смещается в сторону развития личности, формирования лидерских качеств и адаптации к новым вызовам. Армия, которая инвестирует в развитие личности своих бойцов, становится не только более эффективной в выполнении боевых задач, но и формирует граждан, готовых к активному участию в жизни общества, обладающих высокими моральными качествами и способных к самореализации. Это инвестиция в будущее страны, в ее обороноспособность и в ее человеческий капитал. Воспитание военнослужащих в XXI веке – это не просто подготовка к войне, это формирование человека, готового к миру, к развитию и к служению на благо Отечества.

Ключевые слова: Мотивация, педагогика воспитание, Вооруженные силы, личности, выбор, контрактная служба, технологии.

Актуальность исследования

Глубокие преобразования в социально-экономической, политической системе и Вооруженных Силах России требуют кардинального пересмотра всей воспитательной системы. Необходимо переосмыслить ее цели, принципы и методологию. Корректировка целей воспитания, определение соответствующих ценностей и нравственных ориентиров, в свою очередь, диктуют необходимость адекватной воспитательной работы в высшей военной школе.

Сегодня система воспитания в Вооруженных Силах сталкивается с рядом негативных факторов. С одной стороны, это снижение качества призывного контингента: нежелание служить, ухудшение здоровья, низкий общеобразовательный и культурный уровень, а также негативное отношение к службе, формирующееся в семье, школе и подростковых группах. С другой стороны, наблюдается недостаточная педагогическая подготовленность офицерских кадров, особенно младшего звена (командиров взводов и рот), к работе с личным составом.

Сложившаяся ситуация создает объективные препятствия для достижения обновленных целей воспитания военнослужащих и формирования у них качеств патриотов и защитников Отечества. Преодоление этих препятствий является очевидной необходимостью.

Воспитание военнослужащих всегда было и остается краеугольным камнем боеспособности любой армии. Однако, в современном мире, с его стремительно меняющимися технологиями, геополитической обстановкой и ценностными ориентирами, традиционные методы воспитания, основанные исключительно на строгой дисциплине и беспрекословном подчинении, уже не всегда эффективны.

На смену им приходят более гибкие и осознанные подходы, направленные на формирование не только исполнительного, но и инициативного, ответственного и морально устойчивого воина. Вызовы современности и необходимость новых подходов. Современные военнослужащие – это, как правило, представители поколения, выросшего в эпоху цифровых технологий, глобализации и информационного изобилия. Они обладают критическим мышлением, стремятся к самореализации и нуждаются в понимании смысла своих действий.

Научная разработанность проблемы

Анализ научной литературы, посвященной исследованию проблемы формирования мотивационной среды курсантов военных вузов в рамках подготовки к военно-профессиональной деятельности, позволяет констатировать наличие на современном этапе развития науки, определенной теоретико-методологической и эмпирической базы. Данная база обеспечивает предпосылки для формирования авторской концепции, проведения дальнейших эмпирических исследований и определения векторов развития проблематики.

В рамках исследовательского подхода, проблема формирования готовности будущих офицеров к выполнению своих профессиональных обязанностей рассматривается как целенаправленный, структурированный процесс. Этот подход, поддержанный работами В.Д. Еременко, Г.В. Зиброва, Л.А. Колосовой, И.М. Самсоновой, В.В. Немоляева, А.А. Ломакина и других, подчеркивает наличие четко определенной цели в подготовке.

Основная часть

Проведенный анализ понятия «мотивационная среда курсантов в процессе подготовки к военно-профессиональной деятельности» позволил нам построить концептуальную модель ее формирования. (Рис. 1).

Согласно социологической модели, которую мы предлагаем, мотивационная среда курсантов военных вузов, играющая ключевую роль в их подготовке к военной профессиональной деятельности, характеризуется следующими основными аспектами:

- необходимость совместной деятельности – мотивационная среда не может существовать в вакууме; она возникает и развивается только в условиях постоянного взаимодействия всех участников образовательного процесса.

- многогранное формирование – на ее становление влияют разнообразные факторы: как внешние условия, так и внутренние побуждения самого курсанта, а также его индивидуальные личностные особенности.

- индивидуальная направленность – мотивационная среда сосредоточена на внутренних мотивах и личностных характеристиках каждого

курсанта. Поэтому ее нельзя рассматривать отдельно от самого человека, и она всегда предполагает учет его субъективного восприятия.

- зависимость от ситуации – возникновение и проявление различных аспектов мотивационной среды напрямую связано с конкретными ситуациями, в которых курсант сталкивается с внутренними и внешними факторами.
- идеологическая согласованность – важно, чтобы мотивационная среда соответствовала основным ценностям, ключевым идеям и целям, которые ставятся в военно-профессиональном образовании и в военной службе в целом.
- динамичность и сохранение значимости – мотивационная среда обладает способностью к изменениям под влиянием различных факторов, но при этом ее важность для курсанта остается на высоком уровне.
- наличие управляющего механизма – для эффективного функционирования мотивационной среды необходимо наличие четко определенного субъекта управления, ясное распределение полномочий, соблюдение установленных функций и постоянный контроль.

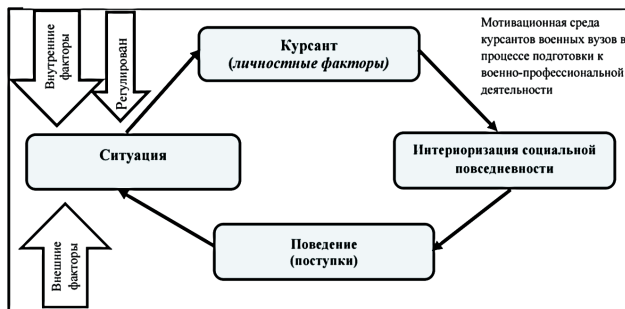


Рис. 1. Концептуальная модель формирования мотивационной среды курсантов военных вузов в процессе подготовки к военно-профессиональной деятельности

В дальнейшем проводится анализ влияния социокультурного контекста образовательной организации на процессы личностного развития обучающихся, с акцентом на формирование их профессиональной мотивации.

В зависимости от специфики целей и задач исследования, социальная среда может быть дифференцирована и представлена в виде различных типологий, таких как образовательная, культурно-образовательная, духовно-нравственная и профессиональная.

В контексте научных исследований и практического совершенствования военно-профессиональной ориентации, профессиональное самоопределение курсантов военных учебных заведений сталкивается с необходимостью разрешения фундаментального противоречия. Оно заключается в одновременном возрастании требований к личностным качествам военнослужащих, предъявляемых военно-профессиональной деятельностью, и ухудшении качественных характеристик призывного контингента.

Анализ имеющейся практики и личного опыта позволяет заключить, что даже при существенном росте конкурсов в военные учебные заведения, исключительно отборочные процедуры не являются достаточными. Современные инструменты оценки не в полной мере репрезентируют результаты допризывного развития личности. В условиях деградации традиционных институтов воспитания и социализации, военные вузы, в частности на начальных курсах, в большей степени ориентированы на коррекцию поведенческих и социальных отклонений курсантов, нежели на формирование профессионально важных качеств будущего офицерского состава.

Следует, наверное, обратить внимание на то, что технологии и средства в военно-профессиональной деятельности имеют второстепенное, в сравнении с человеком, значение. В силу целого ряда особенностей – это вид деятельности, предъявляющий повышенные требования к своему субъекту.

В попытке выделить своеобразие военно-профессиональной деятельности исследователи отмечают три основные особенности:

- первая заключается в ценностно-смысловом основании военной службы. «Неизменная сущность военной службы, ее смыслы ... предъявляют особые требования к системе ценностей современного офицера, с позиции которой он оценивает профессиональные события и явления, себя как субъекта профессии, принимает профессиональные решения и влияет на современное состояние офицерского корпуса Вооруженных Сил Российской Федерации» [1, С. 3]
- вторая состоит в ее природе и содержании, связанными с насилием. «Главной целью профессионального военного образования России является не подготовка специалистов по управлению высокотехнологичной современной боевой техникой и оружием, ..., а воспита-

ние инициативного и ответственного военного руководителя, способного принимать решение, организовывать его выполнение и отвечать за его результаты и последствия. ... в системе профессионального военного образования ... должны готовить профессионалов по управлению насилием» [2, С. 160–166, С. 160]

– наконец, третья состоит в особых условиях военно-профессиональной деятельности, к числу которых следует отнести сознательный риск жизнью и здоровьем для выполнения боевых задач, сознательное ограничение свободы и дисциплина, сознательное принятие «тягот и лишений военной службы». «Каждый россиянин знал, что он может быть призван под знамена в случае войны и что он, вероятно, пойдет в бой, но он знал, что офицер не может не пойти в бой, ибо он посвятил себя боевому служению Родине. В глазах неразвращенных антимилицаризмом граждан это делало офицера человеком особым, морально, умственно, физически подготовленным к выполнению самого высокого долга, долга жертвовать собой в защите Отечества, в предводительствовании солдатами в бою за Родину [3, С. 134–135].

Особенности военно-профессиональной деятельности, обусловленные ими требования к личности кадрового военнослужащего, определяют внимание в вопросах комплектования не только психофизиологическим качествам кандидата на военную службу, но и мотивации профессионального выбора, ценностным и идеологическим ориентациям, разделяемым убеждениям, идеям и идеалам, профессиональным и жизненным перспективам, в целом, военно-профессиональной направленности личности.

Отметим, что, при безусловной необходимости и высокой значимости социальных преобразований в Вооруженных Силах Российской Федерации, улучшении социальных и материальных условий жизни военнослужащих, повышении престижа военной службы, эти меры не решают проблемы комплектования Вооруженных Сил Российской Федерации личным составом с развитой военно-профессиональной направленностью личности.

Напротив, они вызвали «приток» в военные вузы, на военную службу по контракту людей с преобладающими материально-прагматическими мотивами профессионального выбора, а такая мотивация не в полной мере отвечает сущности военно-профессиональной деятельности.

В современных реалиях, военно-профессиональная ориентация, способствующая формированию устойчивой направленности личности на военную службу и обоснованному выбору данной профессии, приобретает особую значимость. Она выступает в качестве механизма, призванного компенсировать существующие ограничения в системе профессионального отбора кандидатов для прохождения военной службы по контракту, особенно при поступлении в военные учебные заведения.

Следовательно, военно-профессиональная ориентация является не просто набором мероприятий, а именно системой педагогической деятельности. Ее отличительные черты определяются спецификой военной профессии: предъявляемыми к военнослужащим требованиями, характером выполняемых задач и особенностями организации и проведения педагогической работы. Анализ научных исследований в этой области позволяет нам выделить как устоявшиеся, фундаментальные принципы, так и новые тенденции в развитии профессиональной ориентации. Важно подчеркнуть, что сегодня профессиональная ориентация рассматривается как масштабная, комплексная педагогическая система.

В.В. Усманов [4], например, считает ее целенаправленной предпрофессиональной подготовкой, исторически сформировавшейся в условиях недостаточности профессионального отбора сразу в двух измерениях, отраслевом и региональном.

Результатом выполненного анализа современных исследований по проблеме профессиональной ориентации является вывод о том, что теоретические основы этой педагогической системы находятся в постоянном развитии. На основе проведенного анализа можно выделить следующие актуальные направления развития профессиональной ориентации:

Во-первых, масштабирование и расширение горизонтов – процесс исследования и разработки в области профессиональной ориентации набирает обороты, а его временные и пространственные границы значительно расширяются.

Во-вторых, переход к комплексному сопровождению – предмет профессиональной ориентации углубляется, ставя задачи по психолого-педагогической поддержке сложных и многогранных процессов профессионального становления личности. Акцент смещается с простого предоставления информации на активное содействие развитию личности в профессии.

В-третьих, децентрализация и усиление роли практиков – формируются новые управляющие центры педагогической системы профессиональной ориентации, расширяется круг ее участников. Профессиональные и профессионально-образовательные организации становятся ключевыми игроками, получая полномочия по организации и управлению ориентацией на конкретные виды деятельности.

В-четвертых – непрерывность процесса – профессиональная ориентация становится всеобъемлющей, охватывая все этапы, связанные с профессиональным выбором: от подготовительного периода до его осуществления и последующего развития.

В основе теоретических положений лежит неизменная совокупность идей, определяющих подход к развитию кадров:

- первоочередное внимание к интересам и потребностям личности при формировании профессионального потенциала отрасли;
- ориентация на всестороннее педагогическое воздействие, включающее обучение, воспитание и развитие личности в процессе профессиональной ориентации;
- создание условий для профессионального и личностного роста, позволяющих человеку не только соответствовать требованиям профессии, но и полностью раскрывать свой потенциал.

Исторический анализ подтверждает, что эти принципы являются неотъемлемой частью отечественной педагогической традиции.

В свете современных исследований, профессиональная ориентация представляет собой целенаправленную педагогическую деятельность, выходящую за рамки простого выбора профессии. Ее задача – поддерживать личностное самоопределение на ранних этапах профессионального становления. Это достигается путем формирования профессиональной направленности, привлекая в ту или иную сферу тех, кто разделяет ее основополагающие смыслы, идеи и ценности. Такие люди демонстрируют устойчивую мотивацию к профессиональному выбору и развитию, строят свои жизненные планы с учетом выбранной профессии и осознанно принимают ее реалии. Фундаментальные принципы профессиональной ориентации универсальны и не зависят от конкретной профессии; специфика проявляется лишь в нюансах ее применения, таких как содержание, условия и используемые средства.

Таким образом, профессиональное мотивационное развитие курсантов военного училища является сложным и многогранным процессом, на который оказывает существенное влияние комплекс педагогических факторов.

Эти факторы, действуя в синергии, формируют у будущих офицеров не только готовность к выполнению служебных обязанностей, но и осознанное отношение к выбранной профессии, ее ценностям и перспективам.

Ключевые педагогические факторы, определяющие профессиональное самоопределение курсантов, можно сгруппировать следующим образом:

Содержание и организация образовательного процесса:

- профессионализм преподавателей, их способность донести до курсантов не только теоретические знания, но и практическую значимость изучаемого материала, а также продемонстрировать личный пример преданности профессии, играют решающую роль;
- соответствие учебных планов современным требованиям военной службы, наличие практических занятий, стажировок и учений, позволяющих применить полученные знания на практике, способствуют формированию реалистичного представления о будущей деятельности;
- применение интерактивных методов обучения, проектной деятельности, кейс-методов, симуляторов и других инновационных подходов повышает вовлеченность курсантов, стимулирует их познавательную активность и способствует более глубокому осмыслению профессии.

В целом, успешное мотивационное развитие курсантов военного училища достигается через комплексное воздействие педагогических факторов, направленных на формирование не только профессиональных знаний и навыков, но и устойчивых ценностных ориентаций, высокой мотивации и осознанного отношения к выбранной профессии как к призванию и служению. Игнорирование любого из этих факторов может привести к снижению эффективности образовательного процесса и затруднить формирование у курсантов готовности к успешной военной службе.

Для успешного развития армии в будущем необходимо модернизировать ее техническую базу и технологии. Это невозможно без одновременного и опережающего развития профессиональных навыков

военнослужащих. Ключевые направления решения этой задачи, выявленные в ходе последних исследований, включают:

- сохранение опытных специалистов и внедрение новой системы карьерного роста;
- улучшение профессиональной подготовки, в частности, развитие военного образования и поддержание высокого уровня российской военной науки;
- совершенствование методов психологического и медико-физиологического отбора призывников и контрактников, чтобы они соответствовали современным требованиям военной службы;
- привлечение талантливой молодежи на контрактную службу, помощь им в выборе профессии и профориентация детей и юношей;
- профессиональная ориентация военнослужащих по призыву. Это направление наименее изучено и внедрено в практику.

Сегодняшняя система отбора кандидатов на военную службу по контракту и, особенно, в военные учебные заведения имеет свои слабые стороны. Чтобы это компенсировать, очень важна работа по военно-профессиональной ориентации. Она помогает людям понять, подходит ли им военная карьера, и сделать осознанный выбор, формируя у них соответствующую направленность.

Литература

1. Разгонов, В.Л. Ценностные ориентиры профессионального воспитания курсантов в учебно-воспитательном процессе военного вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Разгонов Виталий Леонидович. – Омск, 2016. – 212 с., С. 3
2. Владимиров, А.И. Тезисы о состоянии военного профессионального образования в России и основных подходах к его строительству / А.И. Владимиров // Пространство и время. – № 3(9). – 2012. – С. 160–166, С. 160
3. Меснер, Е. и др. Российские офицеры / Е. Меснер, С. Вакар, Ф. Вербицкий, В. Гранитов, С. Каширин, А. Петрашкевич, М. Рожченко, В. Цешке, В. Шайдицкий, И. Эйхенбаум // Офицерский корпус России: опыт самопознания. – М.: Военный университет: Русский путь, 2000. – 639 с., С. 134–135
4. Усманов, В.В. Теоретико-методологическое обоснование и практика управления военно-профессиональной ориентацией молодежи: дис. ... док. пед. наук: 13.00.01 / Усманов Владимир Викторович. – Челябинск, 2004. – 42 с.

FORMATION OF PROFESSIONAL MOTIVATION AMONG MILITARY UNIVERSITY CADETS

Saulenko A.V.

Novosibirsk Higher Military School

Military service is not only about following orders and maintaining combat readiness, but also about forming a personality capable of dedication, responsibility and service to the Motherland. In today's world, where technology is rapidly developing and society is becoming more complex and multifaceted, approaches to the education of military personnel are also undergoing significant changes. From a rigid, sometimes authoritarian system, the emphasis is shifting towards personal development, the formation of leadership qualities and adaptation to new challenges. An army that invests in the personal development of its fighters becomes not only more effective in performing combat tasks, but also forms citizens who are ready to actively participate in society, possess high moral qualities and are capable of self-realization. This is an investment in the future of the country, in its defense capability and in its human capital. The education of military personnel in the 21st century is not just a preparation for war, it is the formation of a person who is ready for peace, development and service for the benefit of the Fatherland.

Keywords: Motivation, pedagogy, education, Armed forces, personality, choice, contract service, technology.

References

1. Razgon, V.L. Value orientations of professional education of cadets in the educational process of a military university: dissertation of the Candidate of pedagogical Sciences: 13.00.08 / Razgon Vitaly Leonidovich. Omsk, 2016–212 p., p.3
2. Vladimirov, A.I. Theses on the state of military vocational education in Russia and the main approaches to its construction / A.I. Vladimirov // Space and time. – № 3(9). – 2012. – P. 160–166, P. 160
3. Mesner, E. et al. Russian officers / E. Messner, S. Vakar, F. Verbitsky, V. Granitov, S. Kashirin, A. Petrashevich, M. Rozhchenko, V. Tseshe, V. Shaiditsky, I. Eichenbaum // Officer Corps of Russia: The experience of self-knowledge. Moscow: Military University: Russian Way, 2000. 639 p., pp.134–135
4. Usmanov, V.V. Theoretical and methodological justification and practice of managing military professional orientation of youth: dissertation of the Doctor of pedagogical sciences: 13.00.01 / Usmanov Vladimir Viktorovich. – Chelyabinsk, 2004. – 42 p.

У Цюсюань,

аспирант кафедры педагогики, Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова
E-mail: wujiuxuan1999@gmail.com

Иностранные студенты нуждаются в педагогике, культуре, обучении и психологической поддержке, поскольку скорость академической мобильности в условиях глобализации уже настолько возросла, что нынешнее высшее образование не может обойтись без иностранных студентов. Исследование предлагает тщательное теоретическое и практическое исследование педагогического содействия – организованного, сознательного набора образовательных методов для взаимодействия, общения и помощи другим, чтобы должным образом приспособиться к новым ситуациям с участием людей из других стран, которые получают образование там с помощью этих методов. Исследование посвящено гуманистической педагогической теории, социокультурной теории, модели межкультурного общения, оно доказывает, что педагогическое содействие повышает академическую вовлеченность, социально-культурную адаптацию, эмоциональную устойчивость, общее удовлетворение от обучения. Использовались смешанные методы: анкета шкалы Likert (N=180), полуструктурированные интервью, наблюдение за классной аудиторией. Результат: содействие практике преподавания может снизить барьер адаптации и содействовать автономии учащихся и укрепить доверие учащихся к учебе. Я предоставляю свою собственную теоретическую модель для содействия реализации институциональной работы. Кроме того, у нас есть такого рода исследования. Внести свой вклад в то, что мы знаем сейчас, и создать подтвержденные рамки, которым могут следовать международные колледжи и университеты.

Ключевые слова: педагогическое содействие, адаптация, иностранные студенты, гуманистическая педагогика, межкультурное общение, высшее образование.

Introduction

The globalization of higher education is changing the structure of universities all over the world and creating a more varied form of classroom culture. It creates an even more complicated environment for learning as well. Mobility system increase, lots of students now go overseas to study, those students come from different countries with their own languages, have education goal, have different kind social-culture backgrounds. There are some opportunities for international studies but there are still a lot of problems like unfamiliar teaching style, different evaluation criteria, academic integrity requirements, new ways of communication etc., which are all magnified by language barriers and psychological pressure when trying to adapt to a foreign educational setting. And then it has to force itself to re-examine its pedagogical process if you want it to create a learning space that can include every student, be fair, give enough help, etc. Pedagogical facilitation could also provide an alternative solution making this kind of transformation easier. It is based on humanistic and constructivist theories; Facilitation does not see teachers as people who teach others, but rather as people who help you learn things and become mentors or mediators who encourage your involvement in schoolwork. According to this article, Pedagogical facilitation could accelerate international students' adaptation by dealing with all aspects of their academics, languages that they know how to speak, their psychological state and cultures at the same time[5;6].

Adaptation Concept of Higher Education

Higher education adaptation is a process of dynamic and many-sidedness, in which the international students adjust to new academic demands, conduct themselves in ways that fit within social rules. Academic adaptation – knowing how he can improve his studying and what the school would want him to do if he talked with people who did things for the class which was all the same thing. Socio-cultural adaptation: refers to the communication norms on campus daily life; peer relationships building and unspoken cultural assumptions happening at the university. Psychological adaptation is about managing stress, controlling emotions, creating a sense of belonging. Finally, intercultural adaptation needs to coordinate its own worldview, ways of communicating, values. Berry et al said that all those adaptations are connected together, it will be affected by our background and also from some support from the institutions, teachers and pupils working well together or not. And most importantly we have to note overseas studying at universities does not take place alone, it relies mainly upon having an institution set up with plenty of TAs for you over the course of your attendance at classes while attending such an establishment as that provides culture-conscious advice for you everywhere.

The Role of Language and Academic Communication

Language is often found to be the most important predictor of successful adaptation to academia. Language limitation affects lectures, class participation, academic writing and group work. Moreover, language barrier influences your self-esteem and ability to socially adapt because of language limitation. pedagogical facilitation provides a solution set for us. Language-sensitive teaching is to simplify difficult words, use pictures, restate explanations, ask whether people understand by guiding them with questions, etc. According to Vygotsky's Scaffolding, students move from dependent learners to independent ones step by step with task progress. Multimodal instruction increases accessibility by combining spoken words, images, and interaction. Formative feedback gives students an opportunity to fix their mistakes without being punished, and motivates them to think in terms of growth. There are some kinds of academic talk like student-teacher talks, talking between friends and other kinds of ways you can do things with others that let international students speak in English when they talk. The study finds that such types of assistance greatly enhance comprehension, involvement, and confidence about studying.

Humanistic Pedagogy and Facilitation Theory

Humanistic pedagogy forms the basis for facilitating teaching. According to Carl Rogers, people need psychological safety and respect when they attempt to think through things. Teacher, you can create someone who will make you trust them. You're nice people who like that every one of your pupils is unique in their own way. multicultural class is very important since international students could possibly think they aren't suppose to be there or not know if they belong in the class. Sociocultural theory vygotsky adds another layer which guided interaction and social mediation. Through

cultural-based interactions with teachers that help understand, bridge the gap between cultures, and connect new information to the learner's existing schema. And then Constructivist Learning Theory says knowledge is made from asking questions, thinking, working together. These all show that facilitating a teaching process is something we keep doing according to what we learn about our learners at that moment while also letting others have their own decisions as long as they can see how it goes along with ours too.

Teaching Multicultural Classes’ Intercultural Competence

Intercultural Competence is important to learn well in a diversity classroom. Teacher has intercultural competence which they understand different types of communication, power distance and feedbacks that people show from different cultures. They are aware of this and they will teach differently not to create misunderstandings or exclude anyone by accident. Effective intercultural pedagogy should include examples related to culture; it should be able to recognize each point of view regardless of whether it seems slightly different than would otherwise appear typical, but you cannot assume the absence of culture as well. And we can also cultivate an intercultural dialogue with cooperative learning, structured discussion, group problem solving, etc., which can help students develop their peer relationship and reduce loneliness among international students. institution provide professional development training improve teacher’s ability of intercultural communication for giving teaching support while providing service for various student groups.

Research Design

The research method used by the study uses a mixed-method approach. Using quantitative and qualitative methods in an attempt to achieve a complete picture about how pedagogical facilitation will affect the adaptation of international students. We chose mixed methods because adaptation is not just one thing it’s got academic stuff, psychological stuff socio-cultural, communication etc. Quantitative data gives you a general pattern for variable like what a student perceives as teacher support, how well adjusted the student is, how satisfied with learning. Then you can get the individual life stories, specific problems people have, what seems to be helping according to interviews. Study adopts Creswell’s Explanatory Sequential Design. Starts with using a likert scale questionnaire as quantitative. The quantitative stage is then followed by Qualitative Interviews in which we deliberately selected a small group so give a clear explanation on our statistical results. Ethical permission from university research committee. Students volunteered to participate, they had assurances that their identities would be kept confidential, anonymous and could withdraw at any time if they wanted.

Participants

Study involves 180 international students studying for bachelor’s or master’s degree at the Mogilev State A. Kuleshov University. Participants came from 21 different countries all over Asia, Africa, Latin America and the Middle East forming one of the most varied groups possible. The age of the participants ranged between 18 and 32 years. About 55% were females and about 45% were males. Students are in different faculties like pedagogy, engineering, economics, information technology, etc. Stratified sampling method was used to achieve the representation among the study levels(bachelor/master), disciplines and linguistic backgrounds. A subset of 30 students was chosen based on their willingness and ability to convey rich experience with either English or Russian during the qualitative phase in order not to exclude language. Participants had been on campus for at least one semester so they’ve experienced both classroom adaptation process and campus adaptation process (tab. 1).

Table 1

Variable	Category	Number (n=30)
Gender	Male	14
	Female	16
Country of Origin	Asia	18
	Africa	7
	Europe	5
Study Level	Undergraduate	12
	Master’s	10
	PhD	8

Instruments

3 research instruments: (1) A Structured Likert-type questionnaire. (2) Semi-structured interviews. (3) Classroom observation. The questionnaires were made up of 32 questions that can be broken down into four parts: helping in teaching, adjusting to school work, adjusting to society and how we

talk. each item had five point liker scale ranging from 1(Strongly Disagree) to 5(Strongly Agree). Cronbach’s alpha reliability analysis showed coefficients between 81 and 89, showing high internal consistency. Semi-structured interview is about the person’s experience with teaching method and peer interactions, cultural challenges they faced, type of support they felt was provided to them etc. Classroom observations concentrated on teacher clarity, feedback strategy, interaction pattern and use of visual or language scaffolding. Together these are a multi-dimensional dataset where both patterns and depth can be seen.

Indicators (presence rated 0-2)

- 0 = Not observed
- 1 = Observed occasionally
- 2 = Observed frequently

Table 2. Classroom Observation Protocol

Category	Indicators
Facilitating Communication	Teacher provides clear verbal instructions; encourages questions; uses multimodal explanations
Inclusive Pedagogy	Uses culturally relevant examples; respects diverse viewpoints; avoids bias
Supportive Interaction	Shows empathy; provides encouragement; shows patience with language issues
Learning Scaffolding	Breaks tasks into steps; offers guided help; provides feedback
Peer Interaction	Promotes group work; encourages intercultural collaboration

Data Analysis

Quantitative data was analyzed by SPSS. Descriptive statistics showed the main variables, pearson correlation and multiple regression looked at how pedagogical facilitation related to adaptation results. Regression model for predicting academic confidence, participation, and psychological comfort were used. Qualitative interviews have been recorded and coded with Nvivo. A thematic analysis approach has been applied in order to detect themes like teacher’s empathy, language assistance, class climate, cooperation among peers that appear repeatedly. Triangulation compares questionnaires, interviews and classroom observations to improve validity and reliability of findings. It gives a comprehension of the process through which things are made easier or harder by other people (facilitators).

International students’ main difficulties

International students also have some kind of adaptation. Language problem is really normal, when comes to academic vocab hard time keeping up with the quick lectures and being involved in class discussions. And the students are from different countries then the teachers so they don’t understand group work or the classroom rules. psychological problems are pressure, doubt about yourself, fear making mistakes while you’re in front of your classmates. a lot of people were lonely at first because there weren’t many chances for others to talk, and the institute didn’t help them understand online systems or know what the rules etc were. We all feel uneasy entering university together (tab. 3).

Table 3. Mean Scores of Adaptation Dimensions

Adaptation Dimension	Mean Score	SD
Academic Adaptation	3.72	0.61
Sociocultural Adaptation	3.45	0.74
Psychological Adaptation	3.58	0.69
Perceived Pedagogical Facilitation	4.02	0.57

Effectual teaching facilitation methods

Across all data sources, students always see that pedagogical facilitation is very helpful for breaking down adaptation barriers. Good ones are: clear and organized explanations; frequent use of visual materials; repeat important ideas; and use examples relevant to culture. The teacher’s empathy – the patientness, the encouragement, and the non-judgmental feedback was greatly beneficial to the psychological comfort level. Collaborative learning approaches such as peer mentoring, mixed-language group work and interactive activities helped in socio-cultural integration. Teachers who gave more consultation time, written explanations and assignment choices made it easier for students to deal with their academic work. “The main thing that got me through my first semester” and “the reason I felt comfortable asking questions” were described by the students.

Benefit of Teaching Facilitation.

It has been shown that there are very positive findings of pedagogical facilitation. Quantitative analysis suggested a powerful, statistically significant relationship between the facilitation and adaptation outcomes. The students who experienced high amounts of support from their teacher showed increased academic self-efficacy, greater levels of participation in classes, improved psychological wellbeing. And socio-cultural adaptation was enhanced through structured peer interaction. Qualitative interviews also confirmed these results, as the students consistently mentioned that having helpful teachers helped them feel part of things and able to do well. Classroom observation verified that a facilitating classroom made more interesting lessons, made people understand better, and wanted to take part more. Triangulated Results show Pedagogical Facilitation functions like an accelerator, quickening the process of becoming accustomed to all large areas.

Discussion

The discussion is integrating the results of mixed method analysis with existing scholarship on international student adaptation and facilitative pedagogy. Results are in strong support for the theory that pedagogical facilitation functions as a multi-dimensional mechanism influencing academic, socio-cultural, and psychological adjustment. Previous works by Andrade (2006) [1], Montgomery (2010) [7] and Zhang & Zhou M. (2020)[9], all claimed that teaching quality and helpful teaching methods have the most important effect on how students adjust. This paper further argues based on the findings from the research that facilitating should be considered not only as an assisting activity but also as a forecasting element which has a large impact upon students' feeling about themselves academically, taking part in classes, their happiness, and overall happiness. The triangulated evidence supports the idea that adaptation is not only a student-centred process, but it is an interactive process among learners, and environments.

Importantly, these results support the suggested theoretical model of pedagogical facilitation that didactic, communicative, psychological and sociocultural dimensions are working together in a coordinated way. The very strong regression coefficient for Facilitative Teaching – Academic Confidence ($\beta = 0.61$, $p < .01$), this shows how much teacher's ability to give clear structures to students to help them learn as well as give direct help with learning affects students' willingness to learn things. Qualitative evidence enriches this picture by indicating that students perceive facilitation as an emotional and motivational resource that reduces the fear of failure, promotes classroom belonging, and encourages persistence. These coincide also with humanistic pedagogy where empathy, trust and personal growth are important parts of effective teaching.

The study can give us more knowledge on how we could understand how to live with other countries language and culture. Peer Cooperation, Mixing language group work, Intercultural dialogue, all these are main methods of forming a sense of Belongingness, they all connect with Vygotsky's idea about socio-cultural surroundings and also wards & Furnham view is you can learn from people when you talk together and they are different. Overall it focuses on institutional and pedagogical implications of facilitating methods in international universities.

Conclusion

Pedagogical facilitation was concluded by this research as a very important factor when determining how much international students have adapted to higher education. Combining quantitative and qualitative data shows there's enough evidence that an assisting style of teaching aids with academic performance, socio-cultural adaptation, and psychological well-being. This research develops a theoretical model that Facilitation is not just one type of thing to do, but it is like a way or plan that uses Didactic Clarity, Emotional Support, Effective Communication & Structured Sociocultural Integration together.

It also has some drawbacks. The study took place at one university only, and therefore its generalizability might be limited. Future studies should compare facilitation models across different countries and institutional types, investigate digital facilitation practices, and use structural equation modeling (SEM) to examine mediating factors between facilitation and adaptation. Despite all the limitations of this paper, it gives us an empirical as well as a theoretical base for understanding how pedagogical facilitation can be systematically applied to support international students in today's changing global higher education environment.

Литература

1. Andrade M.S. International students at English-speaking universities: Adjustment factors // *Journal of Research in International Education*. – Vol. 5, № 2. – P. 131–154. – 2006.
2. Berry J.W. Acculturation: Living successfully in two cultures // *International Journal of Intercultural Relations*. – Vol. 29, № 6. – P. 697–712. – 2005.

3. Deardorff D.K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization // *Journal of Studies in International Education*. – Vol. 10, № 3. – P. 241–266. – 2006.
4. Smith R. A., Khawaja N.G. A review of the acculturation experiences of international students // *International Journal of Intercultural Relations*. – Vol. 35, № 6. – P. 699–713. – 2011.
5. Marinenko O. Assistance and support provided to international students by university teachers // *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*. – 2021. – Vol. 7, No. 3. – P. 580–592. – DOI: 10.46328/ijres.1551.
6. Marinenko O., Snopkova E. Challenges facing international students during study in Belarus // *New Educational Review*. – 2019. – Vol. 58, No. 4. – P. 144–154. – DOI: 10.15804/ner.2019.58.4.11.
7. Montgomery C. Understanding the international student experience. – London: Palgrave Macmillan, 2010. – 232 p.
8. Zhou Y., Jindal-Snape D., Topping K., Todman J. Theoretical models of cultural transition and student adaptation // *Studies in Higher Education*. – Vol. 33, № 1. – P. 63–75. – 2008.
9. Zhang Y., Zhou M. Academic adaptation among international students: A mixed-methods study // *Higher Education Quarterly*. – Vol. 74, № 3. – P. 303–319. – 2020.
10. Arkoudis S., Tran L. Giving voice to the expectations of international students // *Journal of Studies in International Education*. – Vol. 14, № 2. – P. 116–137. – 2010.
11. Ryan J., Carroll J. (eds.) Teaching international students: Improving learning for all. – London: Routledge, 2005. – 256 p.
12. Volet S., Ang G. Culturally mixed groups on international campuses: An opportunity for intercultural learning // *Higher Education Research & Development*. – Vol. 17, № 1. – P. 5–23. – 1998.

PEDAGOGICAL FACILITATION FOR THE ADAPTATION OF INTERNATIONAL STUDENTS: A MIXED-METHODS RESEARCH

Wu Qixuan

Mogilev State A. Kuleshov University

International students need pedagogy, culture, studying and psychological support, because the speed of globalization academic mobility has already increased so much that today's higher education can not do without international students. The study offers a thorough theoretical and practical investigation of pedagogical facilitation – an organized, conscious set of educational techniques for interacting with, communicating with and helping others to adjust properly to new situations involving people from other countries who are being educated there by these techniques. It is researched on Humanistic Pedagogy Theory, Socio Cultural theory, Intercultural Communication Model, it proves that Pedagogical Facilitation increases Academic Engagement, socio-cultural adaption, Emotion resilience, general satisfaction from Learning. Mixed methods were used: Likert Scale Questionnaire (N=180), Semi structured Interviews, Classroom Observation. Result: facilitating teaching practice can lower the barrier of adaptation and promote student autonomy and strengthen students' confidence in their studies. I will provide my own theoretical model to help implement the institutional work. Moreover, we have this kind of researches. To contribute something different to what we know now and set up a confirmed framework that international colleges and universities can follow.

Keywords: pedagogical facilitation, adaptation, International students, humanistic pedagogy, intercultural communication, higher education.

References

1. Andrade M.S. International students at English-speaking universities: Adjustment factors // *Journal of Research in International Education*. – Vol. 5, № 2. – P. 131–154. – 2006.
2. Berry J.W. Acculturation: Living successfully in two cultures // *International Journal of Intercultural Relations*. – Vol. 29, № 6. – P. 697–712. – 2005.
3. Deardorff D.K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization // *Journal of Studies in International Education*. – Vol. 10, № 3. – P. 241–266. – 2006.
4. Smith R. A., Khawaja N.G. A review of the acculturation experiences of international students // *International Journal of Intercultural Relations*. – Vol. 35, № 6. – P. 699–713. – 2011.
5. Marinenko O. Assistance and support provided to international students by university teachers // *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*. – 2021. – Vol. 7, No. 3. – P. 580–592. – DOI: 10.46328/ijres.1551.
6. Marinenko O., Snopkova E. Challenges facing international students during study in Belarus // *New Educational Review*. – 2019. – Vol. 58, No. 4. – P. 144–154. – DOI: 10.15804/ner.2019.58.4.11.
7. Montgomery C. Understanding the international student experience. – London: Palgrave Macmillan, 2010. – 232 p.
8. Zhou Y., Jindal-Snape D., Topping K., Todman J. Theoretical models of cultural transition and student adaptation // *Studies in Higher Education*. – Vol. 33, № 1. – P. 63–75. – 2008.
9. Zhang Y., Zhou M. Academic adaptation among international students: A mixed-methods study // *Higher Education Quarterly*. – Vol. 74, № 3. – P. 303–319. – 2020.
10. Arkoudis S., Tran L. Giving voice to the expectations of international students // *Journal of Studies in International Education*. – Vol. 14, № 2. – P. 116–137. – 2010.
11. Ryan J., Carroll J. (eds.) Teaching international students: Improving learning for all. – London: Routledge, 2005. – 256 p.
12. Volet S., Ang G. Culturally mixed groups on international campuses: An opportunity for intercultural learning // *Higher Education Research & Development*. – Vol. 17, № 1. – P. 5–23. – 1998.

Инновационный маршрут как поддержка исследовательской культуры в деятельности педагога

Шпаковская Ольга Анатольевна,

методист учебного отдела, Кронштадтский морской кадетский военный корпус имени адмирала Ф.Ф. Ушакова Министерства обороны РФ

E-mail: sh252004sh@yandex.ru

В статье представлена идея инноваторского подхода в виде формулы профессионального потенциала современного педагога. Любая образовательная организация может иметь собственный актуальный цикл инновационного развития от зарождения новаторства до его проектирования и внедрения. Система ценностей позволяющих педагогу анализировать и создавать новое требует продуманных механизмов методической поддержки. Инновационный педагогический маршрут дает возможность на поэтапное наращивание исследовательских компетенций. Педагогическая деятельность несет в себе инновационные характеристики, инновационное поведение является способностью к профессионально-творческой деятельности. Разработанная педагогическая технология семинаров позволяет погрузиться в процесс коллективной работы, персонализированная программа поддержки педагогов будет способствовать сохранению активной работоспособности и преодолению психологических барьеров в процессе саморегуляции.

Ключевые слова: исследовательская культура, инновационный маршрут, методическое сопровождение, новаторство, педагогические технологии.

В современном пространстве образовательной организации особую значимость приобретают профессиональные компетентности педагога в связи с тем, что система образования характеризуется значительными инновационными преобразованиями. Профессиональная компетентность педагога это осведомленность и авторитетность в той или иной сфере его деятельности (словарь В.И. Даля), это способность справляться с личными проблемами, со стрессами, рационально управлять своим временем, владеть функциональной грамотностью, осуществлять деловую коммуникацию, быть инициативным, предлагать нестандартные решения.

С интенсивным внедрением новых педагогических технологий, которые направлены на формирование творчески подготовленных профессионалов, современная образовательная организация может выступать как институт трансляции инновационной культуры. [1].

Существенные изменения современного общества, где информация обновляется с невероятной скоростью, а традиционные модели знаний стремительно устаревают, исследовательская культура становится не просто профессиональным навыком, а жизненной необходимостью. Она позволяет человеку не раствориться в информационном потоке, а осознанно выстраивать собственную траекторию познания. Исследовательская культура это система ценностей, навыков и практик, позволяющих педагогу анализировать и создавать новое знание, ее формирование не является эпизодической задачей, а выступает длительным процессом, требующим продуманных механизмов поддержки. Исследовательская культура педагога это особое качество, позволяющее делать обучение совместным поиском истины: видеть исследовательские задачи, владеть методами научного анализа, изучать и осмысливать новые педагогические практики. [2].

Компонентами исследовательской культуры являются:

- мотивационный, внутренняя потребность в познании и стремление к профессиональному росту через исследование;
- когнитивный, знание методологии педагогических исследований, понимание закономерностей образовательного процесса, владение инструментами анализа педагогической реальности;
- деятельностный, способность апробировать новые методики, умение формулировать исследовательские вопросы, анализировать собственную педагогическую практику;
- коммуникативный, готовность к научному диалогу с коллегами, умение вовлекать учеников в исследовательскую деятельность.

Отдельные компоненты исследовательской культуры педагога, такие как творческий, методологический и инновационный, освещены в работах Ю.К. Бабанского, Е.В. Бережновой, С.И. Гильманова, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, М.М. Поташника, А.С. Сиденко [3].

Современный педагог работает в условиях, которые определяются цифровизацией образования, это кардинально меняет образовательный процесс, требует от педагога навыков уверенной работы с ИКТ, умения интегрировать современные технологии в учебный процесс, готовности к экспериментам и новым форматам обучения. Технологические вызовы современности могут быть связаны с определенными рисками, такими как поверхностное использование технологий без глубокого понимания их дидактической цели. Таким образом, педагог работает в динамичной среде, где исследовательская культура становится необходимостью для эффективного выполнения профессиональных задач. [4].

Сформировать эту культуру системно можно в концепции инновационного маршрута, который мы понимаем как персональный путь современного педагога, как целенаправленно выстроенная траектория с динамической системой сопровождения.

Инновационный маршрут – это не шаблон и не постоянный алгоритм, это гибкая система сопровождения, где каждый этап логически вытекает из предыдущего, но допускает вариативность: цели корректируются на основе рефлексии и обратной связи; акцент делается на формировании привычки исследовать, направленности на «создание знаний», переход к роли соавтора исследования и поэтапное наращивание исследовательских компетенций.

Исследовательская культура хрупкая, она рассыпается, если: нет четкой опоры (методики, наставника); отсутствует «обратная связь»

от сообщества; не виден смысл усилий (публикации, дискуссии, практическое применение). Маршрут превращает простое любопытство в осознанную практику: даёт структуру, снижающую тревогу перед неизвестным; формирует «мышление исследователя» через повторяемые действия; создаёт пространство для проб и ошибок без страха перед неудачами.

Ключевыми этапами инновационного маршрута являются:

- освоение языка исследования: обучение теоретическим вопросам с разбором конкретных тематических кейсов; формирование навыков функциональной и информационной грамотности; соблюдение этических норм при работе с данными (корректное цитирование источников);
- погружение в практику: рефлексия, определение трудностей и осознание, что исследование это процесс освоения исследовательской позиции, при котором человек переходит от репродуктивного усвоения информации к самостоятельному поиску и конструированию нового знания;
- диагностика личных интересов: определение «точки роста», снижение риска профессионального выгорания, возможность сделать из плана живой инструмент саморазвития.

Инновационный маршрут ведет по определенному пути и дает инструмент для непрерывного самообновления, помогая сделать этот процесс доступным и осмысленным.

Любая педагогическая деятельность несет в себе инновационные характеристики как базовые принципы педагогики. Инновационное поведение это способность к профессионально – творческой деятельности, способность системно и конструктивно мыслить, быстро находить нужную информацию, принимать адекватные решения, создавать принципиально новые идеи. Инновационное поведение педагога это совокупность наружных проявлений его личности, в которых раскрывается внутреннее «Я» [5].

Научно-методическое обеспечение процесса управления качеством профессионально педагогической деятельности является важным аспектом любой образовательной организации. Эффективность процесса повышения профессионального мастерства педагога нуждается в подведении научной базы и ее организации. Поскольку научно – методическая работа является целостным, сложным явлением, то научный подход к ее организации и осуществлению должен быть системным. Одним из условий постоянного совершенствования деятельности педагогов является методическое сопровождение, направленное на активизацию готовности к продвижению по индивидуальной траектории профессионального развития. [6].

Методическое сопровождение педагогов предполагает различные формы систематического обучения с учетом стажа профессиональной деятельности, профессиональных интересов и выявленных проблем.

Инновационная деятельность педагога, позволяет утвердить фактор наличия инноваторского педагогического потенциала. Осмелимся предположить, что понятие «инноваторский» условно сочетает в себе два понятия: «новаторство» создание и внедрение *новых оригинальных идей* и «инновационная деятельность» создание, осмысление и *применение новых методов, процессов и технологий*. И, если «новаторство» в истории педагогики связано с деятельностью педагогов-новаторов, которые в конце 70–80-х годов XX века развивали такое направление как педагогика сотрудничества, то «инновационная деятельность» рассматривается нами на современном этапе и связана с разработкой и проектированием новшеств, которые включают новые компьютерные модели, сетевые онлайн-проекты, интергацию классики и технологий. В этом сочетании двух понятий мы обращаем внимание на общее – «новое»: новые идеи, новые технологии, а любое нововведение напрямую связано с творческим процессом, который всегда нуждается в педагогической и психологической поддержке. Мы обращаем внимание на разработанную персонализированную программу психолого-педагогической поддержки «Выход есть: решение и ясность там, где были сомнения», которая будет способствовать сохранению и активизации защитных механизмов для обеспечения работоспособности педагога; преодолению психологических барьеров в процессе саморегуляции; профилактике синдрома эмоционального выгорания (см. рисунок 1).

Инноваторский потенциал актуализируется в процессе осмысления преподавателями своего профессионального опыта. Идея инноваторского подхода приведена в схеме и заключена в условную формулу-мысль о профессиональном потенциале современного педагога, которая, безусловно, требует углубленного исследования (см. рисунок 1). Понятие «инноваторский подход» представлено нами и подразумевает – генерирование новых идей с творческим подходом в решении различных педагогических ситуаций педагогом-новатором, обладающим инновационным поведением, где:

- генерирование мы рассматриваем, как *поиск* нестандартных подходов к обучению;
- творческий подход, мы рассматриваем, как *способность к гибкому мышлению и стремление педагога* адаптировать процесс обучения к меняющимся новым условиям;
- «педагог – новатор» – специалист в образовании, который вносит в процесс обучения *новые методы и приемы его организации*, применяет новые методы, чтобы повысить эффективность учебного процесса, делает обучение более адаптивным к современным вызовам.
- «инновационное поведение» педагога направленно на реализацию новых идей: *способность к профессионально – творческой деятельности*: конструктивно мыслить, быстро находить нужную информацию, принимать адекватные решения, создавать принципиально новые идеи. [7].

Данный процесс нуждается в методическом сопровождении, как условия непрерывного образования педагога с целью формирования профессионально-компетентной личности. Мы предполагаем, что разработанный педагогический практикум: технология «ТРИ семинара» будет способствовать повышению мотивации; сохранению ценностей корпоративной культуры и повлияет на результативность самообразования педагога (рис. 1).

Начало формы

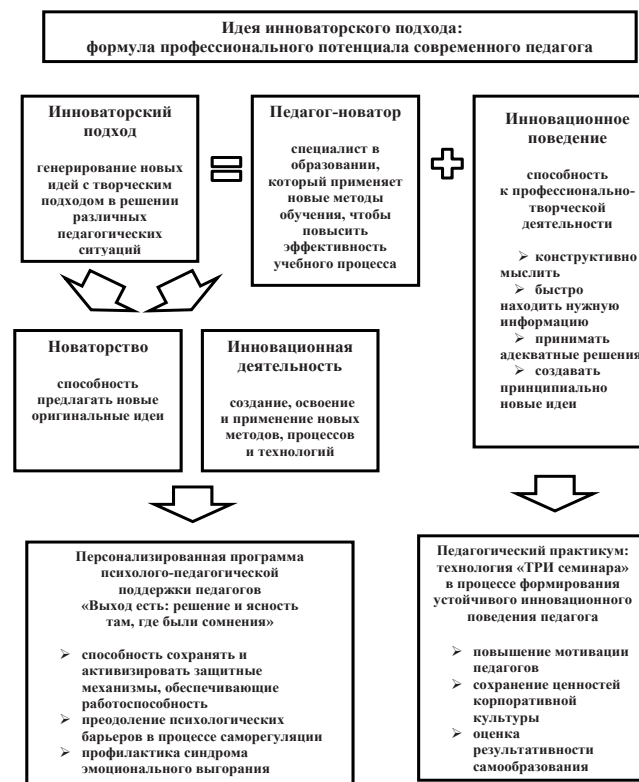


Рис. 1. Идея инноваторского подхода: формула профессионального потенциала современного педагога

Источник: составлено автором

Предлагаемая педагогическая технологи «Три семинара» направлена на *повышение мотивации* педагогов за счет погружения в процесс коллективного изучения новых образовательных методов и приемов для повышения качества обучения по своему предмету; на *сохранение* высокого уровня профессионального здоровья педагога, как основного условия его профессиональной компетентности, под которой понимается способность активизировать защитные механизмы обеспечивающие работоспособность личности педагога на всех этапах осуществления профессиональной деятельности; на *оценку результативности* самообразования в части выявления достижений собственной педагогической практики и определения перспективных направлений профессионального развития на следующий период.

Особое внимание обращаем на *барьеры, препятствующие инновационной деятельности*: отсутствие помощи, преобладающее чувство страха перед отрицательным результатом, убеждение, что эффективно учить можно и по-старому, слабая информированность в коллективе о возможных инновациях.

Нельзя не отметить важность *проблемы эмоциональной саморегуляции*, которая является одной из важнейших психолого-педагогических проблем, актуальных для личностного и профессионального развития современного педагога, который, по роду своей

деятельности, вовлечен в длительное напряженное общение с другими людьми. Ему, как и другим специалистам системы «человек-человек», свойственен так называемый синдром «эмоционального выгорания», который проявляется как состояние физического и психического истощения, вызванное интенсивными межличностными взаимодействиями при работе с людьми, сопровождающееся эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью. Связано это с тем, что в своей деятельности помимо профессиональных знаний, умений и навыков, педагог зачастую использует свои внутренние ресурсы, являясь своего рода «эмоциональным донором».

Целью внедрения технологии «Три семинара» является создание условий для постоянного совершенствования деятельности педагогов, приведение её в соответствие с современными достижениями науки и практики.

Задачами является научно-методическое обеспечение процесса управления качеством профессионально педагогической деятельности; формирование у педагогов мотивации и готовности к продвижению по индивидуальной траектории профессионального развития; организация повышения процесса профессионального мастерства

Актуальность затрагивает инновационную педагогическую деятельность любого педагога и направлена на новые показатели в его работе, так как выходит за рамки традиционных и определяет творческую направленность в использовании новых технологий, поскольку основополагающим элементом инновационного подхода в современном образовании остается личность педагога, его общекультурное и профессиональное развитие.

Новизна идеи заключается в одновременном максимальном погружении педагогов в процесс коллективной творческой работы. В содержание трех семинаров включены задания с элементами тренинга «Выход есть: решение и ясность там, где были сомнения!» способствующие творческому и профессиональному росту и профилактике «эмоционального выгорания»

Механизм реализации технологии

Педагогический практикум: технология «Три семинара»: мотивационная среда = профессиональный рост педагога» проводится в течение учебного года. Предшествующей работой является анкетирование с целью выявления готовности педагога к участию в инновационной деятельности образовательной организации, что позволяет выявить группы педагогов и узнать их отношение к такой деятельности, и что мешает включиться в работу. Такая информация необходима для того чтобы правильно организовать работу всех трех семинаров, которые планируются в течение учебного года.

— **ОБУЧАЮЩИЙ СЕМИНАР** № 1 планируется и проводится в октябре, тема: «Повышение качества образования, через активное применение современных образовательных технологий», в заочном формате с выпуском сборника методических разработок и педагогических идей «Современные тенденции инновационных процессов в образовании».

Всем ОД (отдельным дисциплинам) предлагается на выбор проработать содержание одной из пятнадцати современных образовательных технологий, с условием, что в каждой ОД темы разные. Определяется период времени, это месяц, в течение которого от ОД должна быть сформирована статья, в которой изложен теоретический аспект и варианты использования данной технологии на уроках своего направления. В сборнике предусмотрено несколько практических разделов, один из них «Использование современных образовательных технологий на уроках своего предмета», другой «Из опыта работы», если педагоги уже используют интересные приемы, техники, методы, технологии они могут принять участие, представив свой педагогический опыт в формате статьи с практическими рекомендациями, фрагментами урока, описанием интересных авторских находок. Сборник создается с целью пополнения методических материалов корпуса и возможности повышать педагогический опыт как молодым педагогам, так и педагогам с большим опытом работы.

— **ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ СЕМИНАР** № 2 в марте на тему: «Корпоративные коммуникации: эмоциональная составляющая в процессе организации командной работы» в очном формате с презентацией сборника. Целью данной работы является возможность каждого преподавателя самореализоваться. Предшествующей работой станет анкетирование, с целью узнать о предпочтениях педагогов, для организации семинара, который будет состоять из двух частей. В первой части, на общем собрании педагогического коллектива будет представлен коллективный труд, сборник «Современные тенденции инновационных процессов в образовании». Презентация сборника будет включать в себя знакомство с авторами, представившими свой педагогический опыт. Вторая часть семинара будет проводиться в группах по интересам, с целью общения людей, возможности заняться лю-

бимым хобби и обрести новых единомышленников. Для любителей спорта будет организован «Турнир по теннису» и «Первенство по армреслингу», для тех, кто любит интеллектуальные игры «Что? Где? Когда?», «Литературная гостиная» для тех, кто любит поэзию, «Музыкальный водоворот» для любителей караоке, «Сто к одному» для тех, кто любит играть, для тех, кто желает поговорить, будет предложено занятие по профилактике эмоционального выгорания с элементами тренинга. Такая коллективная работа будет способствовать стимулированию рабочей мотивации, так как корпоративная культура создает основу для коллективного взаимодействия и создания благоприятной атмосферы в образовательной организации.

— **ИНФОРМАЦИОННЫЙ СЕМИНАР** № 3 в июне на тему: «Профессиональный рост педагога: от теории в копилку практического опыта» в очном формате в группах сменного состава с заданием: «Творческая цепочка в повышении качества обучения: мотивация педагогов, интерес обучающихся, вхождение в активный процесс работы, результат». Семинар будет проводиться с разделением на группы, причем группы будут сменного состава. Каждой группе будет предложен проблемный вопрос, из которого в итоге каждая группа должна составить цепочку повышения качества обучения, также в процессе данной работы преподаватели будут иметь возможность поделиться практическим опытом и авторскими разработками.

В процессе проведения семинаров фиксируется активность работы педагогов с общей темой ОД и методической темой корпуса, проводится последовательное отслеживание эффективности педагогических результатов через проведение анкетирования, анализ результатов деятельности изучается при посещении учебных занятий преподавателей, результаты сообщаются на совещаниях отдельной дисциплины, подводятся итоги и выстраиваются перспективы дальнейшей работы.

Возможность распространения опыта данной технологии есть, ее можно проводить в любой образовательной организации.

Ресурсы: информационно-методический — изучение образовательных ресурсов сети Интернет (материалы электронных библиотек официальных серверов государственных структур управления образования, материалы тематических образовательных серверов, порталов, сайтов и научно-методических изданий) и методической литературы по теме выбранной ОД; предоставление личного педагогического опыта работы для создания сборника практических авторских педагогических разработок; *коммуникативный* — способность работы в команде, формирование коммуникативной компетентности как условия эффективного сотрудничества; *мотивационный* — активизация желания к самообразованию, развитие способности к саморегуляции и формирование устойчивых способов самоорганизации как средства борьбы с профессиональным выгоранием.

Практический результат

1. Инновационный потенциал отдельной личности должен обеспечить инновационную деятельность всего образовательного пространства.

2. Выработка современного мышления у педагогов, должно определить формирование ключевых компетенций, отвечающих сегодняшнему времени.

3. Преодоление психологических барьеров в процессе саморегуляции должно стать преградой к профессиональному выгоранию.

С целью повышения производительности труда и удовлетворенности работой разработана «Персонализированная программа поддержки сотрудников в образовательной организации Выход есть: решение и ясность там, где были сомнения», которая направлена на формирование навыков саморегуляции, управления собственным психоэмоциональным состоянием и развитие навыков позитивного самовосприятия. Все развиваемые в данной программе навыки, необходимы в профессиональной деятельности, как педагогам, так и руководителям образовательного учреждения. Программа содержит курс занятий с элементами тренинга, способствующие эмоциональной стабильности педагогов, их творческому и профессиональному росту. Занятия носят информационный характер с элементами изучения собственных личностных особенностей. Тематика занятий разнообразна: стресс в жизни человека, как управлять настроением, кому не грозит «выгорание», дневник самообновления: как все успеть, токсичные люди в жизни и на работе, эмоциональный интеллект на пути к психологическому благополучию.

В аналитическом блоке, представлены выводы рекомендации и дан анализ схемы «Модель современного учителя». В разделе о планируемых результатах содержится информация о факторах снижающих риск эмоционального выгорания, а именно: повышение уровня нервно-психической устойчивости, саморегуляции и коммуникативной компетенции педагогов. В четвертом разделе выделяются критерии эффективности психологического сопровождения, такие как повы-

шение уровня комфорта всех участников образовательного процесса и повышение эффективности их взаимодействия. В приложении приведены актуальные методики изучения эмоционального выгорания и реакций на стресс, а также комплекс анкет по изучению готовности педагогов к инновационной деятельности.

Эффективность педагогической деятельности напрямую зависит от педагога, ее осуществляющего. Вместе с тем сегодня возрастают требования не только к профессиональным знаниям и умениям педагога, но и к уровню его профессионального саморазвития. Еще со времен А. Дистерверга известно, что «...как никто не может дать другому того, что не умеет сам, так и не может развивать, образовывать и воспитывать других тот, кто не является сам развитым, воспитанным и образованным. Он лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над собственным воспитанием». Соответственно именно педагог, способный постоянно трудиться в режиме собственного саморазвития, может сформировать конкурентоспособную личность своих воспитанников.

Литература

1. Инновационные образовательные технологии в системе «Школа– ВУЗ». Материалы всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). – Орехово-Зуево: МГОГИ, 2013.
2. Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: Материалы 16-й Международной научно-практической конференции. – Санкт-Петербург: Экспресс, 2015.
3. Кочешкова Л.О. Технология управления инновационной деятельностью в образовательном учреждении: Методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений / Под ред. профессора В.В. Судакова. – Вологда: Изд. центр ВМРО, 2005. – 44 с.
4. Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении /И.Р. Лазаренко, Н.А. Матвеева, С.В. Колесова; под науч. ред Н.А. Матвеевой. – Барнаул: АлтГПУ, 2021. – 40с.
5. Тюляева Т.И. Инновационная деятельность школы и профессиональная культура учителя // Методист. 2017. № 5.
6. Аuezov Б.Н. Некоторые инновационные методы обучения в процессе формирования профессиональной культуры будущих учителей // Проблемы современной науки и образования. 2017. № 4 (86).

7. Ключко В.Е., Глажинский Э.В. Самореализация личности: системный взгляд / Под редакцией Г.В. Залевского. – Томск: Издательство Томского университета, 1999. – 154с.

INNOVATIVE ROUTE AS A SUPPORT FOR RESEARCH CULTURE IN THE ACTIVITIES OF A TEACHER

Shpakovskaya O.A.

Kronstadt Naval Cadet Military Corps named after Admiral F.F. Ushakov of the Ministry of Defense of the Russian Federation

The article presents the idea of an innovative approach in the form of a formula of the professional potential of a modern teacher. Any educational organization can have its own relevant cycle of innovative development from the birth of innovation to its design and implementation. The system of values that allows a teacher to analyze and create new things requires well-thought-out mechanisms of methodological support. An innovative pedagogical route provides an opportunity for the gradual development of research competencies. Pedagogical activity has innovative characteristics, and innovative behavior is the ability to engage in professional and creative activities. The developed pedagogical technology of seminars allows you to immerse yourself in the process of collective work, and a personalized support program for teachers will help you maintain active performance and overcome psychological barriers in the process of self-regulation.

Keywords: research culture, innovative route, methodological support, innovation, and pedagogical technologies.

References

1. Innovative educational technologies in the "School-University" system. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (with international participation). – Orekhovo-Zuyevo: MGOGI, 2013.
2. Problems of pedagogical innovation in professional education: Materials of the 16th International Scientific and Practical Conference. – St. Petersburg: Express, 2015.
3. Kocheshtkova L.O. Technology of managing innovative activities in an educational institution: Methodological recommendations for heads of educational institutions / Edited by Professor V.V. Sudakov. – Vologda: Publishing Center of the VMRO, 2005. – 44 p.
4. Organization of Innovative Activity in an Educational Institution / I.R. Lazarenko, N.A. Matveeva, S.V. Kolesova; under the scientific editorship of N.A. Matveeva. – Barnaul: AltGPU, 2021. – 40p.
5. Tyulyayeva T.I. Innovative activity of the school and the professional culture of the teacher // Methodist. 2017. No. 5.
6. Auezov B.N. Some innovative methods of teaching in the process of forming professional
7. Klochko V.E., Glazhinsky E.V. Personality Self-Realization: A Systemic Approach / Edited by G.V. Zalevsky. – Tomsk: Tomsk University Press, 1999. – 154 p.

«Вовлеченность» в педагогическом знании: теоретический анализ понятия и его смежных категорий

Афонькова Юлия Владимировна,
ассистент кафедры английского языка, Омский
государственный педагогический университет
E-mail: afonkova_yv@omgpu.ru

Статья посвящена теоретическому анализу многогранного понятия «вовлеченность» в контексте образования. Исследование прослеживает генезис концепции от теории студенческой вовлеченности А. Астина до ее трактовок в отечественной науке. Автор проводит сравнительный анализ подходов к вовлеченности в управлении персоналом, оценивая потенциал их адаптации для педагогической практики. Центральное место в работе занимает содержательное разграничение понятия «вовлеченность» со смежными педагогическими категориями – «мотивацией», «включенностью» и «интересом». В результате автором выделены дифференциальные признаки вовлеченности как актуального состояния поглощенности деятельностью, интегрирующего когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Делается вывод о необходимости учета многокомпонентной структуры вовлеченности для адекватной оценки качества образовательного процесса.

Ключевые слова: вовлеченность, студенческая вовлеченность, вовлечение, мотивация, включенность, интерес, качество образования, теоретический анализ.

Студенческая вовлеченность подробно изучалась в конце XX века американским профессором Александром Астином (Alexander W. Astin), считающимся одним из родоначальников данного понятия, который в свою очередь определяет его как «the amount of physical and psychological energy that the student devotes to the academic experience» [8, p. 518], то есть предполагаются объём затрат физических и интеллектуальных ресурсов со стороны студента, направленных на освоение образовательной программы.

Согласно теории А. Астина, существует пять основных постулатов [8, p. 519]:

1. «Involvement refers to the investment of physical and psychological energy in various objects.» Это означает, что вовлеченность студента проявляется через активную трату его сил – как телесных, так и душевных – на какие-либо значимые для него сферы или занятия. Под «объектами» здесь понимаются цели или виды деятельности, которые могут быть как широкими (например, вся студенческая жизнь в целом), так и узконаправленными (например, подготовка к конкретному экзамену или участие в проекте).

2. «Regardless of its object, involvement occurs along a continuum; that is, different students manifest different degrees of involvement in a given object, and the same student manifests different degrees of involvement in different objects at different times.» Этот принцип подчёркивает, что вовлеченность не является фиксированным или бинарным состоянием («есть или нет»), а представляет собой плавную шкалу интенсивности. С одной стороны, два студента могут по-разному погружаться в одну и ту же деятельность (например, один увлечённо участвует в семинаре, а другой присутствует формально); с другой – активность одного человека может сильно варьироваться в зависимости от предмета, ситуации и момента времени (скажем, сегодня он полностью сосредоточен на лабораторной работе, а завтра его энергия смещается на спортивную тренировку).

3. «Involvement has both quantitative and qualitative features.» Вовлеченность можно оценить не только по внешним, измеримым показателям, но и по глубине и содержанию участия. Количественная сторона отражает объём затраченных ресурсов (например, часы за учебой), в то время как качественная сторона показывает характер этих усилий – насколько осмысленно, активно и продуктивно студент взаимодействует с материалом или деятельностью.

4. «The amount of student learning and personal development associated with any educational program is directly proportional to the quality and quantity of student involvement in that program.» Чем больше и глубже студент погружается в учебный процесс, тем значительнее будут его академические результаты и личностное развитие. Другими словами, ценность образования для конкретного человека напрямую зависит от того, сколько энергии (объём) и с каким осмыслением (качество) он в него вкладывает, а не только от самого содержания программы или методов преподавания.

5. «The effectiveness of any educational policy or practice is directly related to the capacity of that policy or practice to increase student involvement.» Успех любого образовательного подхода, будь то новый учебный план или метод преподавания, определяется тем, насколько хорошо он мотивирует и активизирует самих учащихся. Если правило или инициатива не побуждает студентов вкладывать больше усилий и проявлять больше интереса к учёбе, то её практическая польза окажется низкой, независимо от теоретической обоснованности.

Теория вовлеченности Александра Астина легла в основу многих научных работ в течение четырех десятилетий.

Параллельно с разработкой концепции студенческой вовлеченности, термин «вовлеченность» получил самостоятельное развитие в других областях знания, что привело к формированию его многозначности. «Вовлечённость» в трудах русскоязычных авторов в психолого-педагогической науке и смежных сферах позволяет сделать ряд выводов, демонстрирующих его многогранность и зависимость от конкретной научной дисциплины и контекста применения. Сопоставление дефиниций, зафиксированных в различных научных дискурсах, позволяет выявить как общие черты, так и специфические акценты в трактовке вовлечённости. В зависимости от сферы применения встречаются различные аспекты термина «вовлечённость», приведенные ниже.

В педагогическом энциклопедическом словаре Б.М. Бим-Бад определяет «вовлечённость (ангажированность) как глубокую внутреннюю связь личности с социально-политическими структурами и окружающим их морально-психологическим климатом, одна из характеристик процесса осуществления активной жизнедеятельности, противоположность инертности, равнодушию, аполитичности. Вовлечённость – это неустраиваемая характеристика деятельности творческой личности. Вовлечённость в позитивную социальную и политическую жизнь общества представляет собой одну из целей воспитания и обучения» [2, с. 38]. Вовлечённость раскрывается как комплексный феномен, обладающий значительным социальным и воспитательным потенциалом. Ключевыми характеристиками здесь выступают, во-первых, глубокая внутренняя связь личности с широким социальным контекстом, включая морально-психологический климат и политические структуры. Это указывает на то, что вовлечённость не является ситуативным состоянием, а представляет собой устойчивую личностную позицию. Во-вторых, данное определение противопоставляет вовлечённость таким качествам, как инертность, равнодушие и аполитичность, что позволяет рассматривать её в качестве антитезы пассивности. В-третьих, Борис Михайлович Бим-Бад прямо связывает вовлечённость с деятельностью творческой личности, подчеркивая её роль в качестве катализатора продуктивной и созидательной активности. Наконец, важнейшим аспектом является целеполагание: вовлечённость в позитивную социальную жизнь определяется как одна из целей воспитания и обучения. В определении ярко прослеживается активная социальная позиция личности, направленная на благо общества. Таким образом, в педагогике данный термин приобретает нормативно-ценностную окраску, выступая не только как описывающая характеристика, но и как желаемый образовательный результат, направленный на формирование активного и ответственного члена общества.

В психологических словарях данный термин редок, однако в Большом психологическом словаре Бориса Гурьевича Мещерякова и Владимира Петровича Зинченко встречается в описании других психологических позиций, например, рассматривается «интерес описывается в таких терминах как увлеченность содержанием и вовлеченность в процесс деятельности» [3, с. 184], таким образом, здесь прослеживается связь с интересом и акцент на вовлечённости как характеристики, связанной именно процессом деятельности. С точки зрения психологической науки, как это следует из Большого психологического словаря под редакцией Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко, термин «вовлечённость» используется менее систематически, однако его содержание раскрывается через смежные понятия. Данный подход позволяет дифференцировать вовлечённость с процессуальной точки зрения. Процесс, в свою очередь, смещает фокус на саму деятельность, подчеркивая поглощённость выполняемыми действиями, концентрацию внимания и психических ресурсов на ходе их реализации. Следовательно, в психологическом ключе вовлечённость трактуется скорее, как характеристика текущего состояния личности в контексте конкретной деятельности, что отличает её от более широкой социально ориентированной трактовки в педагогике.

Лингвистический анализ, основанный на определении С.И. Ожегова, вносит дополнительную ясность в понимание термина через его словообразовательную природу. С лингвистической точки зрения вовлечённость – это отглагольное существительное, производное от глагола *вовлечь*, так Сергей Иванович Ожегов даёт определение данному глаголу следующее «кого (что) во что. Побудить, привлечь к участию в чем-н. Вовлечь в работу. Вовлечь учеников в кружки. II несов. *вовлекать*, -аю, -аешь. II сущ *вовлечение*, -я, ср.» [4]. Это позволяет провести важное разграничение между двумя однокоренными понятиями: «вовлечение» и «вовлечённость». Рассматривая два данных существительных, мы говорим о процессе и результате процесса соответственно, то есть, вовлечённость – достигнутое состояние участия, как показатель эффективности примененных методов, в том числе педагогических.

Синтезируя представленные определения, можно констатировать, что термин «вовлечённость» в русскоязычной научной традиции не имеет единого определения. Его содержание варьируется от более широкой социально-педагогической характеристики личности, формируемой в ходе воспитания, до более узкого психологического состояния поглощённости процессом деятельности. Педагогический подход акцентирует ценностный и социальный аспект, психологический – процессуальный и мотивационный, а лингвистический – причинно-следственную связь между процессом вовлечения и результатом в виде вовлечённости.

Для применения в рамках оценки качества образования данный анализ указывает на то, что измерение вовлечённости должно учитывать ее многокомпонентную структуру. Вовлечённость обучающихся

может быть проанализирована, с одной стороны, как их поглощённость образовательным процессом (психологический аспект), а с другой – как формируемая способность к ответственному и активному участию в жизни академического сообщества и общества в целом (социально-педагогический аспект). При этом сама образовательная среда и действия педагогического состава выступают в роли внешнего фактора, осуществляющего процесс вовлечения (лингвистический аспект). Таким образом, для оценки вовлеченности студентов в оценку профессиональной подготовки необходимо фиксировать как состояние вовлечённости обучающихся, так и эффективность условий и методов, применяемых для её достижения.

Наиболее распространение данный термин получил в сфере управления персоналом. В статье Чеглаковой Л.М. и Кабалиной В.И. структурировано представлены зарубежные подходы к данному понятию [7, с. 122]. Данные подходы демонстрируют эволюцию понимания конструкта – от его рассмотрения как глубокого личностного состояния, обусловленного психологическими условиями труда (подход В. Кана), до трактовки в рамках теории социального обмена как ответной реакции на ресурсы организации (модель А. Сакса). Несмотря на корпоративный контекст происхождения, базовые психологические механизмы, лежащие в основе этих моделей (например, вовлеченность с удовлетворением потребностей, ее роль как антипода выгорания и ее комплексный когнитивно-эмоционально-поведенческий характер), обладают значительным потенциалом для адаптации в образовательной сфере, где они могут быть переосмыслены применительно к диагностике и развитию вовлеченности как студентов, так и педагогов, выступая инструментом для оценки качества образовательной среды и профилактики профессионального истощения.

В педагогических и психологических исследованиях, посвященных образовательной деятельности, понятие «вовлечённость» существует в тесной связи с рядом смежных понятий. Анализ отечественной и зарубежной литературы позволяет выделить пять ключевых родственных понятий: вовлечённость, мотивация, включённость, интерес.

Термин «вовлечённость» нами был рассмотрен ранее, что касается мотивации, включённости и интереса, то в словарях представлены следующие определения.

Под мотивацией понимается «система взаимосвязанных и соподчиненных мотивов деятельности личности, сознательно определяющих линию её поведения. В результате мотивации деятельность приобретает для индивида известный личностный смысл, создаёт устойчивость его интереса к ней и превращает внешние заданные цели деятельности во внутренние потребности личности» [6, с. 64].

А.В. Смирнов ссылаясь, на С.Г. Елизарова отмечает, что «понятие «включённость» во многих работах используется как некий конечный объяснительный принцип в анализе других социально-психологических феноменов» [5, с. 135].

«Включенность педагога в деятельность по развитию преемственности образования в ОК, как и в любую другую деятельность, определяется также существующими в ОК условиями для ее реализации и его готовностью к этой деятельности, которая зависит от уровней сформированности четырех компонентов» [1, с. 42]. Раскрывается модель включённости педагога как сложный многоуровневый конструкт, интегрирующий внутренние предпосылки и внешние проявления профессиональной деятельности. Её ядро образует когнитивный компонент (информированность), который выступает необходимой базой для осмысленных действий. На этой основе формируется мотивационный компонент, переводящий знание в сферу личностных смыслов и ответственности, что обеспечивает внутреннюю движущую силу включённости. Реализация этого потенциала происходит через технологический компонент, представляющий собой арсенал конкретных методов и практического опыта, а завершается и объективируется в организационном компоненте – способности к кооперации, координации и совместному принятию решений в рамках профессионального сообщества. Таким образом, модель описывает логическую цепь от обладания знанием через внутреннее принятие ответственности и овладение инструментарием к практическому взаимодействию в коллективе, что позволяет рассматривать включённость не как статичное качество, а как динамический процесс профессионального становления и взаимодействия педагога с образовательной системой.

Б.Г. Мещеряков и В.П. Зинченко отмечают в своём словаре, что «А. Ребер в своем «Словаре психологии» (1995) честно признается в невозможности дать полноценное определение слову «Интерес», которое, по его мнению, используется почти всеми чисто интуитивно.» [3, с. 184], тем не менее на основе определения можно установить, что ключевой особенностью является динамическая природа интереса: отталкиваясь от базового познавательного влечения, интерес способен к развитию – обогащению содержания, усилению эмоционально-

волевой составляющей (проявляющейся как «интеллектуальная эмоция») и переходу на уровень устойчивой личностной потребности или склонности. Таким образом, интерес занимает промежуточное положение между ситуативным любопытством и глубинным личностным отношением.

Анализ представленного материала позволяет сформулировать ряд выводов относительно специфики понятия «вовлечённость» и его места в системе смежных психолого-педагогических категорий, таких как «мотивация», «включённость» и «интерес». Проведенное сопоставление дефиниций и их содержательного наполнения выявляет как области пересечения, так и концептуальные границы между этими феноменами, что имеет важное значение для построения методологического аппарата исследований в области оценки качества профессиональной подготовки.

Ключевым результатом анализа является четкое определение дифференциальных признаков вовлечённости. Если мотивация преимущественно относится к сфере побуждений и причин, а интерес фокусируется на познавательном отношении к предмету, то вовлечённость интегрирует в себе когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты в их единстве взаимодействия. Представляет собой не предпосылку деятельности, как мотивация, и не отдельное отношение к ее содержанию, как интерес, а актуальное, переживаемое состояние полной включённости и поглощённости самой деятельностью в момент ее осуществления. Это состояние проявляется в непосредственной связи между субъектом и процессом его активности. Сравнительный анализ с понятием «мотивация» позволяет определить, что мотивация, понимаемая как система соподчиненных мотивов, определяющая линию поведения и придающая деятельности личностный смысл, носит более устойчивый и диспозиционный характер. Она является внутренним механизмом, который инициирует и направляет деятельность, превращая внешние цели во внутренние потребности. Вовлечённость, в свою очередь, является ситуативным проявлением и реализацией этой мотивации в конкретный момент времени. Можно утверждать, что высокая мотивация создает потенциал для вовлечённости, но не гарантирует её постоянного наличия, поскольку на актуальное состояние вовлечённости влияют комплекс ситуационных факторов, таких как сложность задачи, условия её выполнения и психофизиологическое состояние индивида. Таким образом, мотивация – это долгосрочный регулятор деятельности, а вовлечённость – её интенсивность и качество в определённый момент.

Рассмотрение понятия «включённость» выявляет его наибольшую смысловую близость с «вовлечённостью», что нередко приводит к их синонимичному использованию. Тем не менее включённость часто трактуется как отнесённость индивида к более широкой социальной системе, его связь с коллективом или общностью. В контексте педагогической деятельности включённость – готовность и способность педагога к выполнению профессиональных функций в организационной структуре. В то время как вовлечённость подчеркивает внутреннее, субъективно переживаемое качество этого участия. Включённость подчеркивает его участие, а вовлечённость – её степень.

Интерес в первую очередь ориентирован на содержание деятельности, её предмет. Он разворачивается преимущественно во внутреннем плане и тесно связан с освоением знаний. Интерес классифицируется по содержанию, глубине, устойчивости и силе, что указывает на его характеристику как устойчивого личностного образования. Вовлечённость, в отличие от интереса, в меньшей степени зависит от конкретного предметного содержания и в большей – от процесса и условий деятельности. Интерес можно испытывать к какой-либо области, не будучи в данный момент вовлечённым в активность с ней связанную. Вовлечённость же всегда предполагает актуальную деятельность. Интерес является важным основанием для вовлечённости, которая в свою очередь обеспечивается и форматом деятельности, и её организацией.

Можно заключить, что вовлечённость выступает показателем качества текущего взаимодействия субъекта с деятельностью. Её уникальность заключается в объединении мотивации, направленности интереса и фактического участия, характерного для включённости, но наполненное глубоким личностным смыслом и эмоциональным откликом. В контексте оценки качества профессиональной подготовки – это разграничение приобретает практическую значимость. Диагностика только мотивации или интереса не даст полной картины о том, как именно протекает образовательный процесс здесь и сейчас. Измере-

ние формальной включённости (посещаемость, выполнение заданий) также не раскроет внутреннего состояния студентов. Следовательно, необходимы методы, направленные на фиксацию актуального процесса, что и предполагает мониторинг уровня вовлечённости студентов.

Литература

1. Афанасьева, Т. П., Новикова Г. П., Тюнников Ю. С. Факторы, влияющие на включённость педагога в развитие преемственности образования в общеобразовательном комплексе // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 5. – С. 36–46.
2. Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. URL: https://nlr.ru/cat/edict/PDict/index1.html?mainwin=https%3A/nlr.ru/cat/edict/PDict/10_3.htm
3. Мещеряков, Б. Г., Зинченко, В. П. Большой психологический словарь URL: <https://spbgu.ru/files/03-5-01-005.pdf>
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=3447>
5. Смирнов А. В. Социальная включённость личности и ее связь с уровнем проявлений профессионально важных качеств руководителя // Педагогическое образование в России. 2018. № 11. – С. 124–131.
6. Социально-педагогический словарь. – 126 с. URL: http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/505.pdf
7. Чеглакова, Л. М., Кабалина, В. И. Вовлечённость персонала: теоретические подходы, эмпирические результаты // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2016. – № 1 (41). – С. 121–128.
8. Astin, A. W. Student Involvement: A Development Theory for Higher Education // Journal of College Student Development. 1999. № 5 (40). – P. 518–529.

«ENGAGEMENT» IN PEDAGOGICAL KNOWLEDGE: A THEORETICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT AND ITS RELATED CATEGORIES

Afonkova Yu. V.

Omsk State Pedagogical University

The article is devoted to a theoretical analysis of the multifaceted concept of “engagement” in the context of education. The study traces the genesis of the concept from A. Astin’s theory of student engagement to its interpretations in Russian humanitarian sciences. The author conducts a comparative analysis of approaches to engagement in personnel management, assessing their potential for adaptation to pedagogical practice. The core of the work is the substantive distinction of the concept of “engagement” from related pedagogical categories – “motivation,” “involvement,” and “interest.” As a result, the author identifies the differential features of engagement as an actual state of absorption in an activity, integrating cognitive, emotional, and behavioral components. The conclusion is made about the necessity of considering the multi-component structure of engagement for an adequate assessment of the quality of the educational process.

Keywords: engagement, student engagement, involvement, motivation, interest, quality of education, theoretical analysis.

References

1. Afanasieva, T. P., Novikova, G. P., & Tyunnikov, Yu. S. (2018). Faktory, vliyayushchiye na vkluchennost' pedagoga v razvitiye preemstvennosti obrazovaniya v obscheobrazovatel'nom komplekse [Factors influencing the teacher's involvement in the development of educational continuity in a general education complex]. *Innovatsionnyye proyekty i programmy v obrazovanii* [Innovative Projects and Programs in Education], 5, 36–46.
2. Bim-Bad, B. M. (Ed.). (2002). *Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar'* [Pedagogical Encyclopedic Dictionary]. Bol'shaya Rossiyskaya Entsiklopediya. https://nlr.ru/cat/edict/PDict/index1.html?mainwin=https%3A/nlr.ru/cat/edict/PDict/10_3.htm
3. Meshcheriakov, B. G., & Zinchenko, V. P. (Eds.). (n.d.). *Bol'shoy psikhologicheskii slovar'* [Great Psychological Dictionary]. <https://spbgu.ru/files/03-5-01-005.pdf>
4. Ozhegov, S. I. (n.d.). *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka* [Explanatory Dictionary of the Russian Language]. <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=3447>
5. Smirnov, A. V. (2018). Sotsial'naya vkluchennost' lichnosti i yeye svyaz' s urovнем proyavleniy professional'no vazhnykh kachestv rukovoditelya [Social involvement of the individual and its connection with the level of manifestation of professionally important qualities of a leader]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii* [Pedagogical Education in Russia], 11, 124–131.
6. Sotsial'no-pedagogicheskiy slovar' [Socio-Pedagogical Dictionary]. (n.d.). (126 pp.). http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/505.pdf
7. Cheglakova, L. M., & Kabalina, V. I. (2016). Vovlechyonnost' personala: teoreticheskiye podkhody, empiricheskiye rezul'taty [Employee engagement: theoretical approaches, empirical results]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nyye nauki* [Bulletin of Lobachevsky University of Nizhny Novgorod. Series: Social Sciences], 1(41), 121–128.
8. Astin, A. W. (1999). Student involvement: A development theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 5(40), 518–529.

Профессиональное творчество педагога как фактор успешной реализации проектной деятельности школьников в области робототехники

Басгаль Виктория Викторовна,

старший преподаватель, кафедра прикладной информатики и математики, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет»
E-mail: basgal_vv@omgpu.ru

Руденко Александр Евгеньевич,

кандидат педагогических наук, кафедра информатики и методики обучения информатике, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет»
E-mail: rudenko-a@yandex.ru

Актуальность статьи обоснована возрастающей ролью профессионального творчества педагога в условиях цифровой трансформации образования. В исследовании раскрыты научные представления о педагогическом и профессиональном творчестве педагога, их структуре и результатах. Подчеркивается важность творчества в профессиональной деятельности педагога как основы для развития личности обучающегося, способной к нестандартному мышлению и эффективному решению проблем в условиях неопределенности. Особое внимание уделяется проектному методу обучения, истории его появления и развития в российском образовании. Современная робототехника, рассматриваемая как эффективная среда для формирования инженерного мышления, цифровых компетенций и технического творчества у обучающихся, развивается по 3 основным направлениям (образовательная, соревновательная и проектная) и предполагает реализацию проектов различного уровня сложности. Специфика этой деятельности не исключает возникновения ряда затруднений в работе наставника. Приведенные в статье примеры показывают, что именно творческий подход педагога позволяет преодолевать эти трудности – от адаптации тематики под разные уровни подготовленности обучающихся до сопровождения незавершенных проектов как ценного обучающего опыта. Автор показывает зависимость эффективности осуществления образовательных проектов от уровня профессионального творчества педагога, подчеркивая важность профессиональной подготовки учителей для успешного внедрения школьных проектных инициатив в области робототехники.

Ключевые слова: профессиональное творчество, педагогическое творчество, проект, проектная деятельность, продукт, робот, робототехника.

Введение

В условиях цифровой трансформации образования возрастает потребность в педагогах, способных к инновационной деятельности и эффективному использованию цифровых технологий. Современная школа требует от учителей не только владения цифровыми инструментами, но и способности проектировать креативные образовательные решения и адаптировать их к динамично меняющейся среде.

Согласно требованиям профессионального стандарта, педагог основного и среднего общего образования должен владеть ИКТ-компетентностями (общепользовательской, общепедагогической, предметно-педагогической), проводить учебные занятия с применением современных информационных технологий, а также цифровых образовательных ресурсов, разрабатывать и реализовывать проблемное обучение, осуществляя связь между теорией и практикой по предмету (курсу, программе). Формирование у обучающихся навыков применения ИКТ и развитие творческих способностей являются основными трудовыми действиями педагога.

Вместе с тем, новые требования ФГОС повышают значимость профессионального творчества педагога, как основы развития творческой личности обучающегося, способной нестандартно мыслить в ситуации неопределенности, правильно определять проблему, генерировать пул вариантов ее решения, выявлять необходимые ресурсы и организовывать процесс решения сформулированных задач для получения качественного продуктового результата, а эффективное сопровождение педагогом этой деятельности способствует развитию социальных навыков обучающихся для последующей успешной интеграции в общество.

От педагога дополнительного образования также требуется организация деятельности обучающихся по усвоению знаний, формированию умений и компетенций; создание педагогических условий для формирования и развития творческих способностей, удовлетворения потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, укреплении здоровья, организации свободного времени, профессиональной ориентации; обеспечение достижения обучающимися результатов освоения дополнительных общеобразовательных программ [16].

Проектная деятельность по робототехнике полностью соответствует требованиям современного образования, поддерживается на всех уровнях государственной политики и выступает эффективной средой для формирования инженерного мышления, цифровых компетенций и технического творчества у обучающихся от дошкольного до старшего школьного возраста.

Нельзя не учитывать и тот факт, что современные подростки развиваются в условиях активного использования цифровых технологий, что формирует их уникальные потребности и предпочтения в обучении. Профессиональное творчество педагога позволяет адаптировать существующие педагогические подходы к этим требованиям, создавая вовлекающие интерактивные формы обучения, используя цифровые образовательные ресурсы, мотивирующие к более глубокому и осмысленному усвоению материала.

Кроме того, профессиональное творчество педагога также способствует интеграции знаний из различных областей, что позволяет не только учитывать психолого-педагогические особенности возраста обучающихся, но и создает основу для междисциплинарных исследований в педагогической науке, что способствует формированию комплексного подхода к обучению.

Методология

В рамках исследования проведен анализ научных источников российских и зарубежных авторов в области профессионального и педагогического творчества учителя, а также проектной деятельности обучающихся. Проведенный теоретический анализ помог уточнить используемую терминологию и выявить трудности, возникающие при организации проектной деятельности школьников по робототехнике в текущих реалиях. Обобщение идей педагогической науки позволило сделать вывод о значимости и необходимости проявления творческого подхода учителями для успешной реализации школьниками учебных проектов.

Проблема

Предложенный американскими учеными В.Х. Килпатриком [4] и Дж. Дьюи [2], в начале XX века, проектный метод обучения возник как попытка перевести получаемые на уроках знания из теоретической плоскости в практическую, возможность строить содержание урока на необходимости решать реальные задачи и проблемы, перевод роли учителя из поставщика готовых знаний в помощника, консультанта, советника.

В России метод проектов в контексте технологического обучения впервые был обнародован С.Т. Шацким [19, 20], а затем активно развивался А.С. Макаренко, А.У. Зеленко, Н.К. Крупской, как эффективный способ приобщения советских школьников к труду [13]. П.П. Блонский, Б.В. Игнатьев, М.В. Крупенина, Б.С. Манжос, В.М. Шульгин и другие называли метод проектов единственным средством преобразования школы учебы в школу жизни, где приобретение знаний будет осуществляться на основе и в связи с трудом обучающихся [14].

Е.С. Полат считала, что метод проектов позволит обучить самостоятельному мышлению, поиску и решению проблемы с привлечением знаний из разных областей, прогнозированию результатов и возможных последствий разных вариантов решения, а также установлению причинно-следственных связей [15].

В настоящее время проектная деятельность закреплена в федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования (НОО), основного общего образования (ООО) и среднего общего образования (СОО), как обязательная часть обучения.

Система оценки достижения планируемых результатов освоения программы ООО, в том числе адаптированной, должна включать оценку проектной деятельности обучающихся, что ставит выполнение проекта в статус обязательной формы аттестации в начальном и основном образовании, а его невыполнение считается невыполнением учебного плана.

Специфика проектной деятельности обучающихся (в том числе в области робототехники) в значительной степени связана с ориентацией на получение проектного результата – продукта, обеспечивающего решение прикладной задачи и имеющего конкретное выражение, что ведет к повышению мотивации к деятельности.

Выступая как эффективная образовательная технология и важный инструмент личностного и профессионального самоопределения, проектная деятельность обучающихся способствует развитию самостоятельности в освоении новых знаний и более осознанному их применению.

Однако анализ школьной практики показывает, что уникальные возможности проектного метода обучения в достижении образовательных результатов реализуются далеко не полностью [1]. Среди основных причин можно выделить следующие:

1) часто за «проект» принимают любую самостоятельную деятельность обучающегося (реферат, доклад, соревнование, игру и др.), что приводит к путанице, снижению качества обучения и неэффективной оценке деятельности;

2) некоторые педагоги не имеют достаточного опыта в организации проектной деятельности, не владеют методиками управления проектами, оценки результатов или сопровождения обучающихся в процессе работы над проектом;

3) реализация полноценного проекта – его планирование, исследование, разработка и презентация – требует продолжительного времени для сопровождения обучающегося, что в условиях плотного расписания учителя сложно выполнимо;

4) если проект не связан с реальными интересами ребенка или воспринимается как «ещё одна обязанность», вовлечённость снижается, работа над проектом превращается в повинность и носит формальный характер;

5) отсутствие ресурсной базы (качественных информационных источников, оборудования, расходных материалов, помещения для работы) негативно сказывается на качестве продукта, а также на отношении к этому виду деятельности;

6) проектная деятельность наиболее эффективна в междисциплинарном формате, но часто наставник ограничивается рамками одного предмета, что снижает её ценность и глубину;

7) успешные проекты часто опираются на поддержку со стороны сообщества, экспертов, родителей, что расширяет возможности и практическую значимость проектов.

Однако наиболее важным фактором, влияющим на успешность проектной деятельности школьников, на наш взгляд, является уровень развития профессионального творчества педагога, так как именно это определяет способность наставника находить новые нестандартные способы решения профессиональных задач, анализа профессиональных ситуаций и принятия профессиональных решений [9].

Творчество, являясь ключевой компетенцией 21 века [12], позволяет человеку в соответствии с требованиями времени находить нестандартные решения в ситуации повышенной неопределенности, видеть в обычных предметах необычные возможности и создавать новое с использованием современных цифровых инструментов и технологий.

Творчество является неотъемлемой частью и неперенным условием педагогического труда. По мнению В.А. Кан-Калика, педагогическое общение, являясь творчеством, проявляется в умении передавать информацию, ориентируя ее на собеседника, умении организовывать взаимодействие с детьми через поиск нестандартных способов, в искусстве воздействия на партнера в общении, а также в организации процесса саморегуляции [3].

А.А. Леонтьев считает, что оптимальное педагогическое общение учителя со школьниками в процессе обучения создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческий характер учебной деятельности для формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучению [8].

Теория педагогического творчества всегда интересовала ученых (К.А. Абульханова-Славская, М.В. Аверьянов, В.В. Давыдов, В.В. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Ю.Н. Кулюткин, М.М. Поташник, Н.П. Раченко, В.А. Сластенин, Р.Х. Шакуров и др.).

Процесс решения педагогических задач в меняющихся обстоятельствах рассматривается как педагогическое творчество, результатом которого, по мнению В.И. Загвязинского, может стать открытие, педагогическое изобретение или усовершенствование [7]. Открытия в жизни педагога встречаются не часто и носят субъективный характер (открытия для себя). Более характерны изобретения приемов, методов и средств обучения и воспитания или адаптация существующих под новые условия.

В отличие от творчества в любой другой профессии, педагогическое имеет свои специфические особенности, о которых писали В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, М.М. Поташник и другие: ограниченность во времени; отдаленность результатов деятельности педагога; колаборативный характер творчества; публичность; неразрывность с учебно-воспитательным процессом; уникальность качеств педагога – инициатора творчества; нацеленность на развитие личности ребенка.

Однако педагогическое творчество составляет лишь часть профессионального творчества учителя, под которым понимают качественную характеристику педагогической деятельности, обладающей новизной, оригинальностью, перспективной оптимальностью и общественно-педагогической значимостью [6]. Профессиональное творчество направлено не только на поиск и реализацию новых, эффективных подходов, методов и приемов обучения и воспитания, направленных на развитие личности обучающегося, но на всю профессиональную деятельность педагога, включая учебно-воспитательный процесс, научно-методическую работу, самообразование, взаимодействие с коллегами и родителями.

В структуре профессионального творчества можно выделить следующие составляющие:

1) дидактическую – разработка структуры и содержания предмета с учетом возрастных и психолого-педагогических особенностей обучающихся;

2) организаторскую – управление учебно-воспитательной деятельностью через новые формы и виды планирования и контроля с учетом особенностей образовательной среды;

3) инновационную – поиск и создание новых педагогических систем, процессов, ситуаций.

В ряде работ указано, что творческий педагог строит свою деятельность в соответствии с общими этапами эвристического поиска. Такой подход даёт возможность соотносить деятельность учителя с этапами (6П проекта) реализации проектной деятельности (табл. 1).

Таблица 1. Соотношение этапов творческой и проектной деятельности

Этапы творческой деятельности педагога	6П проекта
Анализ противоречий	Проблематизация
Выдвижение гипотез и вариантов решения	Проектирование (планирование)
Анализ имеющихся и необходимых средств	Поиск информации
Педагогические действия	Продукт (разработка решения)
Проверка и оценка результатов	Портфолио
Формулировка новых задач	Презентация и рефлексия

Педагог, обладающий высоким уровнем профессионального творчества, осуществляя свою деятельность, каждый раз стремится к поиску нестандартных решений в различных педагогических ситуациях,

что дает возможность лучше понять затруднения детей при работе над проектом, вдохновить ребенка на преодоление сложностей, зародить в нем азарт и желание дойти до «финишной прямой» – презентации готового продукта – и не останавливаться на достигнутом.

Особую актуальность профессиональное творчество педагога приобретает при реализации проектов технической направленности, суть которых состоит в создании устройства (робота), соответствующего тематике проекта, с использованием современных технологий и оборудования.

Результативность проектов достигается благодаря применению таких современных цифровых технологий, как 3D-моделирование и печать, лазерная резка, фрезеровка, гравировка и другая обработка материалов при помощи станков с числовым программным управлением (ЧПУ).

Одной из таких технологий является робототехника. Изначально появившись как отрасль промышленности, предназначенная для автоматизации производственных процессов, робототехника уверенно укоренилась в сфере образования, став мощным инструментом развития критического мышления, творческих способностей и инженерных навыков у детей и подростков.

Современные образовательные программы основного и дополнительного образования активно интегрируют элементы робототехники, предлагая школьникам создавать роботов, проектировать механизмы, программировать и решать прикладные задачи, развивая таким образом интерес к естественным наукам, математике и технологиям.

Способствуя формированию будущих инженеров, исследователей и новаторов, современная робототехника развивается по 3 основным направлениям:

1) образовательная робототехника (educational robotics) – обучение проектированию, анализу, применению и эксплуатации роботов, которое способствует повышению мотивации к обучению другим, часто фундаментальным, темам, таким как программирование, искусственный интеллект или инженерное проектирование (STEM) [17];

2) соревновательная (спортивная) робототехника – состязательное робототехническое творчество, реализуемое по правилам и принципам организации спортивных соревнований;

3) проектная (творческая) робототехника – организованная совместная деятельность обучающегося и педагога по проектированию, конструированию и программированию робототехнического устройства, самостоятельное создание функциональных и оригинальных роботизированных решений в соответствии с творческим подходом на базе имеющихся знаний из разных предметных областей.

Результаты

Образовательная робототехника позволяет в рамках каждого занятия получить реальный продукт – робота с заданным набором функций и параметров. Прежде всего речь идет об учебных и исследовательских проектах, которые направлены на освоение технологии конструирования и программирования роботов, изучение особенностей работы датчиков и взаимодействия с окружающей средой.

Профессиональное творчество учителя делает возможным разработку и адаптацию тем учебных проектов в соответствии с современными тенденциями развития робототехники, а также с учетом индивидуальных потребностей и интересов обучающихся, что значительно повышает их мотивацию и заинтересованность в обучении.

N. Aris и L. Orcos отмечают высокую положительную корреляцию уровня знаний и навыков в области STEM у обучающихся и уровня развития у них логического, аналитического и творческого мышления, коммуникационных и социальных навыков [21].

Реализация проектов в области соревновательной робототехники подразумевает создание устройства для выполнения задач в соответствии с регламентом состязания. В отличие от учебных проектов, готового решения здесь либо нет, либо есть необходимость выбора из большого количества вариантов (в случае, если в соревновании решается типовая задача). Так или иначе подготовка команды представляет собой рутинный процесс многократной отладки программы и усовершенствования конструкции. От профессионализма педагога, его опыта и творческого подхода зависит, будет ли процесс подготовки к соревнованиям увлекательным и интересным или скучным и сложным.

Для представления на конкурс разрабатываются полезные устройства, роботы-помощники, модели умных домов, совершенствуются механизмы и алгоритмы их работы. В ходе выполнения робототехнических проектов обучающиеся принимают непосредственное участие во всех этапах создания программируемого технического устройства (робота): в распределении ролей между участниками проектной группы (конструктор, программист, таймкипер и др.), проектировании

(в том числе в создании 3D-модели), производстве (сборке), наладке (апробации используемых механизмов и программы), тестировании (отладке программы на разных входных данных), подготовке документации (составлении инженерного листа и инженерной книги проекта, ShowMePoster и др.), публичной демонстрации (в соответствии с регламентом соревнования, конкурса или олимпиады).

В процессе подготовки и реализации исследовательских и творческих проектов по собственному замыслу происходит освоение учащимися средств планирования и прогнозирования результатов проекта; овладение коммуникативными средствами и способами кооперации. Стоит также отметить, что организация исследовательских и проектных работ в области робототехники обеспечивает сочетание различных видов познавательной деятельности.

С точки зрения наставничества, это направление робототехники является наиболее сложным и требовательным к компетенциям педагога.

Проектная работа, ориентированная на инженерные задачи, ценна возможностью находить оригинальные решения реальных практических вопросов, изучая похожие случаи, выдвигая и проверяя предположения.

Проекты, реализуемые на базе робототехнических конструкторов, позволяют в доступной форме показать обучающимся все стадии реализации проекта от формирования идеи, создания прототипа, исправления ошибок, получения обратной связи от команды до совершенствования и презентации проекта.

Педагог при работе над проектом по робототехнике может столкнуться с некоторыми затруднениями. Во-первых, выбранная обучающимся тема может быть слишком сложной для реализации. В этом случае наставнику необходимо организовать просмотр видео с решением похожей проблемы или встречу с экспертом предметной области для расширения представлений о теме проекта; рассмотреть проблему с позиций описания (актуальности, наличия ресурсов для реализации, экспертов, к которым можно обратиться за помощью, заинтересованных в проекте), конструирования (механизмов, элементной базы, необходимых инструментов) и программирования (знание языка программирования, наличие необходимых библиотек и т.д.). Также целесообразным представляется разработка MVP проекта (Minimal Viable Product – минимально жизнеспособный продукт), то есть тестовую версию с минимальным, но достаточным набором функций, чтобы решить ключевую задачу проекта и оценить сложность (реальность) реализации.

Во-вторых, обучающийся может сформулировать проблему проекта, в которой педагог не компетентен. В этой ситуации наставнику необходимо так построить взаимодействие с обучающимся, чтобы он смог самостоятельно описать план реализации проекта; оценить имеющийся уровень знаний о проблеме и вариантах ее решения; выяснить, какие задачи ребенок готов решать сам, а где может найти поддержку, помощь или готовое решение. Творческий педагог рассматривает ситуацию не как ограничение, а как возможность научиться чему-то новому.

Еще одним затруднением может стать выбранная в сфере интересов обучающегося проблема, для реализации которой он не обладает необходимыми компетенциями.

Профессиональное творчество педагога позволит сосредоточить внимание обучающегося на описательной части проекта, изучить аналогии, определить целевую аудиторию и ее потребности, провести детальный анализ проблемы, выделить цель и задачи, составить перечень требований к конечному продукту, проработать экономическую составляющую; выполнить технические рисунки, подобрать варианты алгоритмов работы модели и/или интерфейсы взаимодействия с пользователем. Возможно, проект не удастся реализовать полностью, но результатом такой деятельности станут сформированные навыки, необходимые для успешной проектной деятельности в будущем.

Незавершенность проекта не будет потерянным временем, а полученный опыт и приобретенные компетенции, такие как умение проводить исследования, анализировать информацию, планировать работу и генерировать идеи, станут ценным фундаментом для дальнейшего развития обучающегося. Очевидно, что даже незавершенный проект, выполненный под руководством творческого педагога, может стать эффективным инструментом обучения.

Выводы

Таким образом, представленные факты наглядно демонстрируют, что профессиональное творчество педагога является ключевым условием успешной реализации проектной деятельности обучающихся, особенно в таких сложных и динамично развивающихся областях, как робототехника. Оно обеспечивает способность учителя находить нестандартные

решения, адаптировать методики под индивидуальные потребности учащихся и создавать мотивирующую, инновационную образовательную среду.

Творческий педагог способен преодолевать типичные трудности проектной деятельности: помогать учащимся выделять реалистичные задачи, использовать MVP-подход, организовывать междисциплинарное взаимодействие и сотрудничество с экспертами, а также трансформировать даже незавершенный проект в ценный опыт обучения.

Становясь не просто дополнительным качеством, а необходимым компонентом педагогической деятельности, профессиональное творчество педагога в области робототехники формирует уникальную образовательную среду, способствующую не только усвоению знаний, но и становлению личности будущего – гибкой, креативной, технически грамотной и готовой к решению сложных задач в условиях неопределенности.

Литература

1. Ворошилова А. А., Ковалев И.В., Багачук А.В., Бочарова Ю.Ю. Проектное обучение: проблемы и новые подходы // Наука, технологии, общество: экологический инжиниринг в интересах устойчивого развития территорий: сборник научных трудов III Всероссийской научной конференции с международным участием, Красноярск, 16–18 ноября 2022 года. Красноярск: Общественное учреждение «Красноярский краевой Дом науки и техники Российского союза научных и инженерных общественных объединений», 2022. С. 542–548.
2. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. М.: Совершенство, 1997. 208 с.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
4. Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В.Х. Килпатрик; пер. с 7-го англ. изд. Е.Н. Янжул; с предисл. Н.В. Чехова. – Ленинград: Брокгауз–Ефрон, 1925. – 43 с.
5. Килпатрик В.Х. Основы метода / В.Х. Килпатрик; сжатый пер. с англ. Н.Н. Ильина; в изложении Н. Н. и М.Ф. Ильиных; с введением проф. С.С. Моложавого; Народный комиссариат просвещения РСФСР. – Москва; Ленинград: Госиздат, 1928. – 114 с.
6. Кормилицына, К.А. Профессиональное творчество учителя как фактор результативности педагогической деятельности: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кормилицына Ксения Александровна. – Санкт-Петербург, 2002. – 234 с.
7. Лазарев В.С. Инновационная деятельность учителя // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2008. № 3.
8. Леонтьев А.А. Психология общения // В кн.: Социальная психология / Под ред. Г.П. Предвечного, Ю.А. Шерковина. – М., 1975.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
10. Мартишина, Н. В., Педагогическое творчество: учебное пособие / Н.В. Мартишина. – Москва: Русайнс, 2024. – 329 с. – ISBN 978-5-466-06845-0. – URL: <https://book.ru/book/953937> (дата обращения: 12.11.2025).
11. Минкин А.В., Костина Н.Н., Хайруллина Я.А. Робототехнические проекты как средство воспитания личности // Интернет-журнал «Мир науки», 2018 № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/54PDMN118.pdf> (дата обращения: 28.10.2025).
12. Мироненко Е.С. Компетенции XXI века vs образование XXI века // Вопросы территориального развития. 2019, № 2 (47).
13. Пелагейченко Н.А. Метод проектов: история возникновения и развития // Педагогическая мастерская. Всё для учителя. 2012. № 5. С. 7–12.
14. Плеханова Е.М., Лобанова О.Б. Метод проектов: его интерпретация в отечественной образовательной практике 1920–Х гг. // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 3.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28838> (дата обращения: 21.10.2025).
15. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. Учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухарева, М.В. Моисеева [и др.]. – Москва: Издат. Центр «Академия», 2022. – 272 с.
16. Приказ Минтруда России от 22.09.2021 N 652н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (Зарегистрировано в Минюсте России 17.12.2021 № 66403) URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_404107/975f97078a70fb82728afb8119eb0c8a79aa2aa5/ (дата обращения 26.08.2025)

17. Робототехника в России: образовательный ландшафт. Часть 1 / Д.А. Гагарина, А.С. Гагарин; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2019. – 108 с. – 200 экз. – (Современная аналитика образования. № 6 (27)).

18. Цыркун, И.И., Карпович, Е.И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству: пособие / И.И. Цыркун, Е.И. Карпович – Минск: БГПУ, 2006. – 311 с.

19. Шацкий С.Т. Дети – работники будущего. М.: Работник просвещения, 1922. 68 с.

20. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т. Т. 1. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. 502 с.

21. Aris N., Orcos L. Educational robotics in the stage of secondary education: Empirical study on motivation and STEM skills. Education Sciences [Internet]. 2019 [cited 2021 Apr 04]; 9 (2): 73. Available from: <https://www.mdpi.com/2227-7102/9/2/73> (дата обращения 6.10.2025)

PROFESSIONAL CREATIVITY OF A TEACHER AS A FACTOR IN THE SUCCESSFUL IMPLEMENTATION OF SCHOOLCHILDREN'S PROJECT ACTIVITIES IN THE FIELD OF ROBOTICS

Basgal V.V., Rudenko A.E.

Omsk State Pedagogical University

The relevance of this article is based on the growing role of teachers' professional creativity in the context of the digital transformation of education. This study explores scientific understanding of teachers' pedagogical and professional creativity, their structure, and their outcomes. It emphasizes the importance of creativity in teachers' professional activities as the foundation for developing students' personalities capable of innovative thinking and effective problem solving in the face of uncertainty. Particular attention is paid to the project-based teaching method, its history, and its development in Russian education. Modern robotics, viewed as an effective environment for developing students' engineering thinking, digital competencies, and technical creativity, is developing in three main areas (educational, competitive, and project-based) and involves the implementation of projects of varying complexity. The specific nature of this activity does not preclude a number of challenges for mentors. The examples provided in the article demonstrate that it is the teacher's creative approach that enables them to overcome these difficulties – from adapting topics to students' varying levels of preparedness to supporting unfinished projects as a valuable learning experience. The author demonstrates the dependence of the effectiveness of educational projects on the level of professional creativity of the teacher, emphasizing the importance of professional training of teachers for the successful implementation of school project initiatives in the field of robotics.

Keywords: professional creativity, pedagogical creativity, project, project activity, product, robot, robotics.

References

1. Voroshilova A. A., Kovalev I.V., Bagachuk A.V., Bocharova Yu.Yu. Project-Based Learning: Problems and New Approaches // Science, Technology, Society: Environmental Engineering for Sustainable Development of Territories: Collection of Scientific Papers of the III All-Russian Scientific Conference with International Participation, Krasnoyarsk, November 16–18, 2022. Krasnoyarsk: Public Institution "Krasnoyarsk Regional House of Science and Technology of the Russian Union of Scientific and Engineering Public Associations", 2022. Pp. 542–548.
2. Dewey J. Psychology and Pedagogy of Thinking. Moscow: Perfection, 1997. 208 p.
3. Kan-Kalik V.A. To the Teacher about Pedagogical Communication: Book for the Teacher. – Moscow: Education, 1987. – 190 p.
4. Kilpatrick, V.H. The Project Method. Application of the Goal Setting in the Pedagogical Process. Translated from the 7th English edition by E.N. Yanzhul; with a foreword by N.V. Chekhov. Leningrad: Brockhaus-Efron, 1925, 43 p.
5. Kilpatrick, V.H. Fundamentals of the Method. Condensed translation from English by N.N. Ilyin; as presented by N. N. and M.F. Ilyinykh; with an introduction by Prof. S.S. Molozhavy; People's Commissariat of Education of the RSFSR. Moscow; Leningrad: Gosizdat, 1928, 114 p.
6. Kormilitsyna, K.A. Professional creativity of a teacher as a factor in the effectiveness of pedagogical activity: specialty 13.00.01 "General pedagogy, history of pedagogy and education": dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences / Kormilitsyna Ksenia Aleksandrovna. – St. Petersburg, 2002. – 234 p.
7. Lazarev V.S. Innovative activity of a teacher // Municipal education: innovation and experiment. – 2008. No. 3.
8. Leontiev A.A. Psychology of communication // In the book: Social psychology / Ed. G.P. Predvechny, Yu.A. Sherkovin. – Moscow, 1975.
9. Markova A.K. Psychology of professionalism. Moscow: International Humanitarian Foundation "Knowledge", 1996. 312 p.
10. Martishina, N. V., Pedagogical Creativity: A Manual / N.V. Martishina. – Moscow: Rusains, 2024. – 329 p. – ISBN 978-5-466-06845-0. – URL: <https://book.ru/book/953937> (accessed: 11/12/2025).
11. Minkin A. V., Kostina N.N., Khairullina Ya.A. Robotic Projects as a Means of Personal Development // Internet Journal "World of Science", 2018, No. 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/54PDMN118.pdf> (accessed: 10/28/2025).
12. Mironenko E. S. 21st Century Competencies vs. 21st Century Education // Issues of Territorial Development. 2019, No. 2 (47).

13. Pelageichenko N.A. Project Method: History of Origin and Development // Pedagogical Workshop. Everything for the Teacher. 2012. No. 5. Pp. 7–12.

14. Plekhanova E.M., Lobanova O.B. Project method: its interpretation in domestic educational practice of the 1920s // Modern Problems of Science and Education. 2019. No. 3.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28838> (date accessed: 10/21/2025).

15. Polat, E.S. Modern Pedagogical and Information Technologies in the Education System: textbook for students of higher education. Textbook. institutions / E.S. Polat, M. Yu. Bukhareva, M.V. Moiseeva [et al.]. – Moscow: Publishing Center “Academy”, 2022. – 272 p.

16. Order of the Ministry of Labor of Russia dated September 22, 2021 N 652n “On approval of the professional standard “Teacher of additional education for children and adults” (Registered in the Ministry of Justice of Russia on December 17, 2021 No. 66403) URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_404107/975f97078a70fb82728afb8119eb0cba79aa2aa5/ (date of access August 26, 2025)

17. Robotics in Russia: educational landscape. Part 1 / D.A. Gagarina, A.S. Gagarin; National Research University Higher School of Economics, Institute of Education. – Moscow: National Research University Higher School of Economics, 2019. – 108 p. – 200 copies. – (Modern Analytics of Education. No. 6 (27)).

18. Tsyrukun, I.I., Karpovich, E.I. Innovative Teacher Education: Towards Professional Creativity: A Handbook / I.I. Tsyrukun, E.I. Karpovich – Minsk: BSPU, 2006, – 311 p.

19. Shatsky, S.T. Children – Workers of the Future. Moscow: Education Worker, 1922. 68 p.

20. Shatsky, S.T. Pedagogical Works: in 4 volumes. Vol. 1. Moscow: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1962. 502 p.

21. Aris N., Orcos L. Educational robotics in the stage of secondary education: Empirical study on motivation and STEM skills. Education Sciences [Internet]. 2019 [cited 2021 Apr 04]; 9 (2): 73. Available from: <https://www.mdpi.com/2227-7102/9/2/73> (accessed 6.10.2025)

О роли лонгитюдных исследований в реализации образовательного проекта «предпринимательский класс в московской школе»

Бахарев Игорь Владимирович,

старший методист, Институт развития профильного обучения
ГАОУ ВО МГПУ

E-mail: bakhareviv@mgpu.ru

Статья посвящена рассмотрению проблемы повышения качества образовательного проекта «Предпринимательский класс в московской школе» и вопросам устранения имеющихся недостатков и ликвидации дефицитов. Автор обосновывается актуальность и значимость систематических исследований в рамках реализации проектов предпрофессионального образования. Новаторские идеи проектов предпрофессионального образования (на примере московских предпринимательских классов) требуют дополнительных усилий в организации деятельности проектного офиса. В частности, речь идёт о лонгитюдных исследованиях, проводимых параллельно с основными процессами в рамках реализации проектов предпрофессионального образования. Исследования носят комплексный характер и решают параллельно две задачи: способствуют оптимизации основных процессов и характеристик предпрофессионального образования и являются надёжным инструментом прогнозирования для повышения эффективности проекта «Предпринимательский класс в московской школе».

Ключевые слова: система московского образования, предпринимательский класс, системный анализ, методология образования, лонгитюдные исследования, предпринимательские компетенции.

Современная система образования всё чаще сталкивается с необходимостью не просто передавать знания, но и формировать у учащихся актуальные компетенции, востребованные в быстро меняющемся мире. Одним из таких направлений является развитие предпринимательского мышления у школьников – способности видеть возможности, принимать решения в условиях неопределённости, работать в команде и нести ответственность за результат. В этом контексте проект «Предпринимательский класс в московской школе» представляет собой важный шаг в сторону интеграции предпрофессионального образования в школьную среду. Он нацелен на подготовку старшеклассников к осознанному выбору профиля обучения в вузе и к будущей профессиональной деятельности в сфере экономики, управления и предпринимательства.

Проект «Предпринимательский класс в московской школе» – это крупная и значимая инициатива, рассчитанная на долгосрочный период и призванная сформировать у московских старшеклассников актуальные предпринимательские компетенции и основы бизнес-мышления, а также подготовить их к поступлению на профильные специальности. Утвержденный на уровне Департамента образования и науки города Москвы стандарт Проекта задает довольно строгие рамки его реализации: от учебных планов до критериев эффективности. Однако за формальным соответствием стандарту скрываются объективно протекающие социологические, психологические, мыслительные процессы, которые сами по себе требуют отдельного и глубокого изучения.

Очевидно, что, несмотря на высокую социальную значимость и амбициозные цели, любой образовательный проект нуждается в постоянной диагностике, корректировке и совершенствовании. Формальное соответствие стандартам и выполнение количественных показателей (например, процент поступивших в вузы или среднестатистические баллы за ЕГЭ по профильным предметам) не всегда отражает реальное качество образовательного процесса и глубину формируемых компетенций. За цифрами скрываются живые педагогические процессы, мотивации учащихся, профессиональные вызовы для учителей и уровень вовлеченности внешних партнёров – бизнеса, вузов, колледжей и профессиональных сообществ.

«Считаю, что мы должны более чем вдвое увеличить совокупные вложения государства и бизнеса в исследования и разработки, довести их долю до 2% ВВП к 2030 году и по этому показателю войти в число ведущих научных держав мира», – сказал президент В.В. Путин в послании Федеральному Собранию [1].

Какие исследования необходимо провести, чтобы не просто констатировать выполнение показателей, а системно и устойчиво повышать качество проекта, выявлять его проблемные места, преодолевать дефициты и избегать тупиковых направлений? По причинам, к которым мы еще обратимся, особую актуальность приобретают системные и, в первую очередь, лонгитюдные исследования – долгосрочные научные наблюдения за одной и той же группой участников с целью выявления динамики изменений. В контексте проекта «Предпринимательский класс в московской школе» такие исследования позволяют не только фиксировать текущее состояние дел, но и прогнозировать развитие образовательной траектории учащихся, оценивать устойчивость эффектов от внедряемых практик и своевременно выявлять системные дефициты. «До последнего времени науки, обслуживающие разные сферы человеческой практики и инженерии, складывались, как правило, очень медленно, путем множества проб и отбора из них тех, которые оказывались удачными. На это уходило столетия. Дизайнерская практика не может ориентироваться на такой путь постепенного становления и оформления необходимой ей науки. Науку дизайна нужно построить, и это должно быть сделано быстро, максимум в два-три десятилетия. Теоретики дизайна должны построить теорию дизайна примерно так, как инженер строит или конструирует какую-либо машину или изделие. Это значит, что они должны спроектировать науку, обслуживающую дизайн, а потом создать её части и элементы в соответствии с этим общим проектом» [2]. Применяя мысль выдающегося методолога и философа к системе школьного образования, можно констатировать: современные крупные образовательные проекты конструируются не только в ответ на запросы эпохи с её цифровизацией, особым вниманием к личности, построением гибких образователь-

ных траекторий и т.д., но и сами по себе, вне времени, должны обладать целостностью, самодостаточностью, внутренней логикой и устойчивостью к деструктивным флуктуациям.

Цель статьи – попытаться обосновать необходимость лонгитудных исследований в рамках реализации проекта «Предпринимательский класс в московской школе», а также предложить комплексный подход к диагностике проекта, охватывающий ключевые аспекты его содержания, процессов, взаимодействий и результатов. Представленный анализ направлен на переход от формальной оценки к глубокому пониманию инновационности и внутренней логики проекта, его реальной роли в стимулировании развития и конкурентоспособности в любых общественных процессах – от бизнеса до экономики, от медицины до образования [3].

Как известно, диагностика тесно связана с прогнозированием результата и в известной степени с проектированием результата. «Проектирование становится самостоятельной сферой деятельности, когда происходит разделение труда между архитектором и собственно изготовителем...» [4].

Какого же типа и направленности исследования необходимо запланировать и провести, чтобы на основе ретроспективного анализа реализации профильного и предпрофессионального образования в столичных школах и перспективного анализа отраслей экономики эффективно модернизировать модель управления процессом развития профильного и предпрофессионального образования?

Задачами такого исследования могут быть следующие:

1. Проведение ретроспективного анализа реализации профильного и предпрофессионального образования в столичных школах за последние 10 лет. Определение ключевых направлений развития данного направления школьного образования до настоящего времени.

2. Определение актуальных потребностей отраслей экономики в отношении технологического, социально-экономического профиля общего образования.

3. Определение оптимальных либо наиболее достоверных временных периодов для каждой из исследуемых отраслей экономики при прогнозировании значимых изменений.

4. На основе прогноза изменений в соответствующих отраслях экономики формулирование проблем и задач, которые будут решать специалисты исследуемых отраслей.

5. Составление перечня востребованных профессий и узких специальностей для каждого профиля в соответствии с прогнозируемыми изменениями в отраслях экономики.

6. Создание профиля специалиста исследуемых отраслей экономики, определение ключевых навыков, которые формируются (могут и должны формироваться) на уровне школьного образования.

7. Анализ соответствия актуальных компетенций учителей, работающих в профильных и предпрофессиональных классах, объективному запросу, исходящему из исследуемых отраслей экономики, задачам, которые ставит город, в условиях необходимости обеспечения технологического и научного суверенитета страны.

8. Анализ новых программ высшего образования, содержания соответствующих специальностей подготовки в вузах и определение перспективных направлений дальнейших исследований.

9. Исследование корреляции образовательных результатов, которые необходимо достичь в соответствии с требованиями, определенными ФГОС, с профессиональными компетенциями, закладываемыми в качестве целевых установок в рамках предпрофессионального образования.

10. Прогнозирование и анализ вероятных рисков при реализации программ предпрофессионального образования в условиях фундаментальной непредопределенности и непредсказуемости социально-экономических процессов в стране.

Ожидаемые эффекты для социально-экономического профиля, в частности, для проекта «Предпринимательский класс в московской школе:

1. Разработка информационной карты развития исследуемых отраслей экономики, которая содержит:

- перечень отраслей экономики, в которых будут необходимы специалисты профиля;
- перечень проблем и задач, которые предстоит решать специалистам исследуемых отраслей экономики;
- перечень профессий и специальностей, которые будут востребованы для решения каждой из обозначенных проблем и задач;
- личностные качества и профессиональные компетенции, которыми должны будут обладать специалисты исследуемых отраслей экономики;
- узкие специальности, которые будут востребованы для решения обозначенных проблем и задач;

– новые и перспективные специальности на стыке нескольких профилей.

2. Создание информационной карты на основе анализа компетенций школьных учителей, педагогов колледжей и вузов:

- определение актуальных направлений повышения квалификации;
- определение перспективных направлений повышения квалификации и содержания программ, компетенций, которые будут необходимы педагогам;
- создание перечня открытых необходимых и достаточных инструментов, которые педагоги смогут использовать как для саморазвития, так и в образовательном процессе и т.д.

3. Формулировка и систематизация новых образовательных результатов учащихся для социально-экономического профиля и проекта «Предпринимательский класс в московской школе», которые позволят выпускникам быть конкурентоспособными.

4. Обоснование, разработка и обновление модели управления процессом развития профильного и предпрофессионального образования, которая позволит:

- развивать преемственность в содержании программ образовательной траектории «школа-вуз» для обучающихся старших классов;
- эффективно изменять образовательный маршрут учащихся предпрофессиональных классов;
- обновлять содержание специализированных учебных курсов;
- формулировать требования в части форм и содержания мероприятий вузов-партнеров проектов предпрофессионального образования в рамках грантов, а также отраслевых партнеров проектов.

Здесь важно обратить внимание на некоторые аспекты качества данных, получаемых непосредственно «с полей». Эмпирически получаемая информация должна удовлетворять ряду требований, среди которых: доступность, точность, взаимосвязанность, полнота, непротиворечивость, релевантность, надёжность, своевременность [5, 40–41].

Если условия сбора первичной информации соблюдены, можно обратиться к содержательным аспектам исследований.

Исследование содержания и актуальности образовательной программы

Первый и фундаментальный уровень анализа – это содержание образовательной программы. Насколько она соответствует современным требованиям к предпринимательским компетенциям [6]. В условиях стремительной цифровизации экономики, роста значения устойчивого развития, социального предпринимательства и глобальной конкуренции школьная программа не должна отставать от реальных вызовов. Для этого необходимо провести сравнительный анализ учебных планов проекта с программами ведущих российских и международных образовательных инициатив в сфере подросткового предпринимательства. Например, стоит сопоставить курсы «Основы предпринимательской деятельности» и «Экономика» с программами Junior Achievement, DECA, а также с модулями, предлагаемыми НИУ ВШЭ, РЭУ им. Г.В. Плеханова или исследовательскими институтами в рамках инновационного центра «Сколково». Такой анализ покажет, насколько программа ориентирована на развитие актуальных навыков: от составления конкретной бизнес-модели до работы с финансовыми инструментами и анализа рынка.

Кроме того, важно провести экспертные интервью с представителями реального бизнеса: предпринимателями, бизнес-ангелами, HR-директорами. Их мнение позволит выявить разрыв между школьной подготовкой и требованиями рынка. Например, сегодня всё большее значение приобретают так называемые soft skills – креативность, критическое мышление, способность к самообучению. Если в программе преобладает теоретическая экономика без развития этих компетенций, то такой дефицит требуется восполнить.

Наконец, анализ проектов учащихся, представленных на конференциях, конкурсах и защитах, может служить индикатором качества учебной программы. Насколько эти проекты инновационны и обоснованы? Решают ли они реальные проблемы? Учитывают ли они современные тренды – цифровизацию, экологичность, инклюзивность? Если большинство работ сводится к шаблонным бизнес-планам по открытию кофейни или интернет-магазина, это сигнал к обновлению методики и содержания.

Диагностика процесса реализации и педагогических дефицитов

Даже самая передовая программа не будет эффективной, если её реализация сталкивается с профессиональными, организационными или мотивационными барьерами у педагогов. Поэтому на следующем уровне анализа требуется диагностировать процесс реализации программ и прохождения образовательного маршрута. Здесь ключевыми методами становятся глубинные интервью и фокус-группы с кураторами

и учителями. Ключевой вопрос в том, какие трудности они испытывают. Часто учитель, даже мотивированный, оказывается в ситуации, когда ему приходится «импровизировать» из-за недостатка методических материалов или поддержки. Важно также провести анкетирование педагогов по поводу программ повышения квалификации. Соответствуют ли они реальным запросам? Достаточно ли в них практических модулей, кейсов, тренингов по работе с проектной деятельностью? Если курсы сводятся к лекциям о теории предпринимательства без инструментов для применения в классе, их эффективность сомнительна. Дополнительно следует организовать наблюдение за занятиями. Эффективные методы включают бизнес-симуляции, разбор реальных кейсов, работу с менторами из бизнеса, командные проекты с защитой перед жюри. Только такой подход формирует не просто знания, а устойчивые навыки и установки. [7]. **Петрова, А.В.** Коучинг в бизнес-образовании: современные тенденции. Экономика и управление, 2022, № 5, С. 43–50.

Оценка взаимодействия с внешней средой

Предпринимательское образование невозможно без тесной связи с реальной экономикой. Поэтому третий уровень анализа включает оценку взаимодействия с внешней средой: вузами, бизнесом, колледжами. Необходимо выяснить, насколько сотрудничество с партнёрами носит формальный или содержательный характер. Проводят ли представители компаний мастер-классы и какого характера, участвуют ли в оценке проектов, берут ли на стажировки? Анализ отчётности и интервью с партнёрами помогут понять их мотивацию и степень вовлечённости. Но с другой стороны, важно узнать мнение самих учащихся. Опрос школьников покажет, насколько они ценят взаимодействие с внешними экспертами. Посещают ли они мастер-классы и экскурсии с интересом? Занятия в каких форматах дополнительно хотели бы посетить? Ответы на эти вопросы позволят скорректировать форматы взаимодействия, сделать их более вовлекающими и релевантными.

Исследование мотивации и образовательных траекторий учащихся

Центральная фигура любого образовательного проекта – учащийся. Поэтому отдельный уровень анализа – это изучение мотивации, ожиданий и траекторий учащихся. Здесь ключевую роль играют самые разнообразные лонгитюдные исследования. Ежегодное анкетирование старшеклассников позволяет отслеживать динамику: как меняются их карьерные предпочтения, уровень предпринимательских намерений, удовлетворённость проектом. Например, если на старте 75% учащихся заявляют о желании открыть свой бизнес, а к выпуску эта цифра падает до 25%, это повод задуматься: что в проекте демотивирует или разочаровывает? Фокус-группы с учениками помогут глубже понять их восприятие предпринимательства.

Кроме того, в рамках отдельного исследования необходимо отслеживать поступление выпускников. Какой процент действительно выбирает специальности в области «Экономики и финансов» или «Управления и менеджмента»? Это важнейший индикатор эффективности профориентационной составляющей проекта. Но даже если выпускники идут в другие сферы, важно понять, применяют ли они предпринимательские навыки в своей деятельности – например, в IT, строительстве или научной сфере. Это расширяет спектр оценок успеха проекта.

В целом здесь чрезвычайно перспективен биографический метод, являющийся одним из ключевых методов исследования субъективной стороны общественной жизни человека, основанный на личных документах, цифровом следе, иных информационных источниках, в которых кроме описания собственно социальной ситуации содержится также личный взгляд пишущего [8].

Анализ системы оценки эффективности проекта

Завершающий уровень исследований – это оценка самой системы оценки эффективности. Текущая модель, ориентированная на баллы ЕГЭ и олимпиады, может порождать искажения: вместо развития гибких навыков и предпринимательского мышления школы начинают «натаскивать» учащихся на экзамены. По этой причине необходимо критически отнестись к целевым индикаторам, заложенным в Стандарт проекта. Например, показатель № 1 – результаты сдачи ЕГЭ – измеряет академические знания старшеклассников, но не их предпринимательский потенциал. Это повод для инициирования разработки дополнительных метрик.

Во-первых, следует внедрить диагностику soft skills: креативности, критического мышления, коммуникации, коллаборации. Для этого существуют валидированные методики – от тестов до наблюдательных шкал. Во-вторых, нужно оценивать предпринимательские компетенции напрямую: умение видеть возможности, оценивать риски, презентовать идеи, работать в команде. Это можно делать через защиту про-

ектов перед независимым жюри из предпринимателей, инвесторов, представителей вузов. Такой подход не только объективнее, но и мотивирует учащихся к качественной работе. Отчасти этот механизм реализуется в рамках проведения городской научно-практической конференции «Наука для жизни» (направление «Шаг в бизнес»), но и этого не вполне достаточно.

Проект «Предпринимательский класс в московской школе» – это не просто образовательная инициатива, а попытка сформировать новую культуру обучения, основанную на инициативности, ответственности и ориентации на результат. Однако его успех зависит не столько от декларируемых целей, сколько от того, насколько глубоко и системно он реализуется на практике.

Формальные критерии, заложенные в Стандарте, важны для контроля и отчётности, но они недостаточны для понимания реального качества проекта. Чтобы выйти за рамки показателей и увидеть живую динамику, необходим многоуровневый, комплексный подход к исследованию, в центре которого могут и должны стать лонгитюдные исследования. Они позволяют не только фиксировать текущее состояние, но и прогнозировать развитие, выявлять скрытые проблемы и своевременно корректировать стратегию.

При этом необходимо помнить и об оборотной стороне исследований. «Можно констатировать: чем больше наука претендует на то, что она служит интересам и благу человека, тем более значительную роль в ней должны играть исследования с участием человека. Но участие в таких исследованиях всегда сопряжено с большим или меньшим риском для испытуемых. Таким образом, мы оказываемся в ситуации конфликта интересов» [9; 10].

В частности, напомним «активно дискутируемый и одновременно чрезвычайно сложный вопрос о том, насколько применимо понятие «технологии» в гуманитарной области, применительно к гуманитарным практикам. Другими словами, это вопрос о том, возможны ли технологии развития самого человека, что это такое и какими они могут быть?» [11, с. 318]. И сама попытка при помощи долгосрочных исследований (тем более связанных с профессиональным самоопределением) канализировать способности личности и направить его развитие в принципиально непредопределяемую сферу – отдельный дискуссионный вопрос на стыке этики, эпистемологии, социологии, когнитивной психологии, права и др.

Результаты такого анализа могут стать основой для:

- Обновления содержания программ с акцентом на практико-ориентированность, современные тренды и развитие soft skills;
- Целенаправленного повышения квалификации педагогов, учитывающего их реальные дефициты и запросы;
- Углубления взаимодействия с бизнесом, превращения внешних партнёров из формальных участников в наставников и соавторов образовательного процесса;
- Разработки сбалансированной системы оценки, которая учитывает не только академические успехи, но и формирование предпринимательского мышления.

Только такой подход позволит проекту «Предпринимательский класс» выполнить свою главную миссию: не просто готовить школьников к сдаче ЕГЭ, а воспитывать новое поколение мыслящих, инициативных, гибких и социально ответственных молодых людей, готовых к вызовам XXI века. В условиях нестабильной и быстро меняющейся экономики такие компетенции становятся не просто полезными – они становятся необходимыми для личного и профессионального успеха, а также для устойчивого развития общества в целом.

Итак, лонгитюдные исследования – это не просто инструмент диагностики, а стратегический ресурс для постоянного совершенствования системы предпрофессионального образования и реализации долгосрочных программ профессионального самоопределения старшеклассников. Их внедрение в практику проектного офиса «Предпринимательского класса» станет важным шагом к переходу от управления по показателям к управлению на основе глубокого понимания процессов, потребностей и потенциала всех участников образовательного проекта.

Литература

1. Президент России: Официальные сетевые ресурсы Президента России. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/73585> (дата обращения: 23.12.2025)
2. Щедровицкий, Г.П. Дизайн и его наука: художественное конструирование – сегодня, что дальше? // Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Наука, 1966. – С. 337.
3. Бизнес-модели: 55 лучших шаблонов / Оливер Гассман, Каролин Франкенбергер, Микаэла Шик; Пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Альпина Паблишер, 2024. – С. 16.

4. Розин, В.М. Введение в схемологию: Схемы в философии, культуре, науке, проектировании. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2017. – С. 95.

5. Аналитическая культура. От сбора данных до бизнес-результатов / Карл Андерсон; пер. с англ. Юлии Константиновой. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2023–336 с.

6. Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования: приказ Министерства образования РФ от 18.07.2002 № 2783 // Гарант: офиц. сайт – URL: https://profil.mos.ru/images/docs/predpr/31_08_2021/4.pdf (дата обращения: 27.10.2025). – Текст: электронный.

7. Петрова, А.В. Коучинг в бизнес-образовании: современные тенденции. Экономика и управление, 2022, № 5. – С. 43–50.

8. Основы философии науки: учебное пособие для аспирантов / В.П. Кохановский [и др.]. – Изд. 7-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – С. 529.

9. Философия науки / Под ред. С.А. Лебедева: Учебное пособие для вузов. – Изд. 6-е перераб. и доп. – М.: Академический Проект, 2010. – С. 459.

10. Йонас, Г. Принцип ответственности. Опыт этики для технологической цивилизации. – М.: Айрис-пресс, 2004. 480 с.

11. Леонтьев, Д.А. Возможны ли технологии развития человека? // Человек и его будущее: Новые технологии и возможности человека / Отв. ред. Г.Л. Белкина; Ред.-сост. М.И. Фролова; Предисл. Г.Л. Белкиной, С.Н. Корсакова. – М.: ЛЕНАНД, 2012. – 496 с.

ON THE ROLE OF LONGITUDINAL STUDIES IN THE IMPLEMENTATION OF THE PROJECT «ENTREPRENEURIAL CLASS IN MOSCOW SCHOOL»

Bakharev I.V.

Institute for the Development of Specialized Education of the Moscow City University

The article is devoted to the problem of improving the quality of the educational project «Entrepreneurial class in Moscow school» and the issues of eliminating existing short-

comings and deficits. The author substantiates the relevance and importance of systematic research in the framework of the implementation of pre-professional education projects. Innovative ideas for pre-professional education projects (using the example of Moscow business classes) require additional efforts in organizing the activities of the project office. In particular, we are talking about longitudinal studies conducted in parallel with the main processes within the framework of the implementation of pre-professional education projects. The research is comprehensive and solves two tasks in parallel: it helps optimize the main processes and characteristics of pre-professional education and is a reliable forecasting tool for improving the effectiveness of the «Entrepreneurial Class in Moscow School» project.

Keywords: Moscow education system, entrepreneurial class, system analysis, educational methodology, longitudinal research, entrepreneurial skills.

References

1. President of Russia: Official web resources of President of Russia. – URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/73585> (date of request: 23.12.2025). – Text: electronic.
2. Shchedrovitsky G.P. Design and Its Science: Artistic Engineering – Today, What Is Next? / Shchedrovitsky G.P. Selected Works. Moscow: Nauka [Science], 1966. P. 337.
3. Oliver Gassmann, Karolin Frankenberger, Michaela Shik. Business Models: 55 Best Templates. Translated from English. 2nd ed. Moscow: Alpina Publisher, 2024. P. 16.
4. Rozin V.M. Introduction to Schemology: Schemes in Philosophy, Culture, Science, Design. Moscow: Knizhny Dom [Book House] «LIBROCOM», 2017. P. 95.
5. Karl Anderson. Analytical Culture. From Data Collection to Business Results / Translated from English by Yulia Konstantinova. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber, 2023. 336 p.
6. On Approval of the Concept of Specialized Education at the Senior Level of General Education: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 18.07.2002 No. 2783 // Garant: official website. – URL: https://profil.mos.ru/images/docs/predpr/31_08_2021/4.pdf (date of request: 07.05.2024). – Text: electronic.
7. Petrova, A. V. (2022). Coaching in Business Education: Modern Trends. Economics and Management, 5, 43–50.
8. Kokhanovsky V.P. [and others]. Fundamentals of Philosophy of Science: Textbook for Postgraduates. 7th ed. – Rostov-on-Don: Phoenix, 2010. P. 529.
9. Philosophy of Science. Edited by S.A. Lebedev: Textbook for Universities. 6th revised and enlarged ed. Moscow: Academic Project, 2010. P. 459.
10. Jonas H. The Principle of Responsibility. An Experience Ethics for the Technological Civilization. Moscow: Iris-Press, 2004. 480 p.
11. Leontiev D.A. Are Human Development Technologies Possible? Man and His Future: New Technologies and Human Capabilities / Edited by Belkin G.L., Frolova M.I.; Foreword by G.L. Belkina, S.N. Korsakov. Moscow: LENAND, 2012. 496 p.

Герасимова Светлана Алексеевна,

старший научный сотрудник, Обско-угорский институт
прикладных исследований и разработок
E-mail: geras_sa78@mail.ru

В современной лингвистике наблюдается повышенный интерес к изучению смыслового содержания глаголов, как ключевой части речи. Глагол занимает центральное место в анализе лексической системы определённого языка, так как именно его категориальные характеристики в первую очередь определяют специфику грамматического строя. В статье на материале мансийской героической песни рассматриваются глаголы движения. Цель: выявить и описать функционально-семантические особенности глаголов движения в мансийском языке. Материалы исследования: глаголы движения, встречающиеся в героических песнях народа манси. Результаты и научная новизна. В данном исследовании проанализированы глаголы движения, выявлено их структурное строение. Изучение использования глаголов перемещения в тексте продемонстрировало, что их применение, как правило, определяется контекстом. Новизна исследования состоит в том, что семантическое поле глаголов движения в мансийском языке недостаточно описано. В работу впервые рассматриваются глаголы движения в героических песнях народа манси.

Ключевые слова: мансийский язык, героические песни народа манси, глаголы движения, лексико-семантическая группа глаголов

Введение

В современной лингвистике наблюдается повышенное внимание к вопросам словообразования и семантики глаголов. Исследования, посвященные системе и лексико-семантическим группам глаголов, активно проводятся как отечественными, так и зарубежными исследователями.

Классификация лексико-семантических групп (ЛСГ) глаголов не принадлежит одному автору, она развивалась многими лингвистами, но основополагающие принципы и детальные системы разрабатывались такими учёными, как Э.В. Кузнецова, Ю.Н. Караулов, А.В. Бондарко и др., которые выделяли группы по общим семантическим признакам (движение, речь, эмоции). Э.В. Кузнецова рассматривала проблемы глагольной семантики, где предлагались классификации глаголов по функционально-семантическим признакам. Ю.Н. Карауловым разработана концепция лингвистического конструирования и тезауруса, что связано с упорядочиванием в том числе и глагольной лексики. А.В. Бондарко ввёл понятие «семантическая категория» и «функционально-семантическое поле», что способствовало системному изучению лексики, включая глаголы. Конкретное определение ЛСГ предложила З.В. Ничман, которая ввела в ней микросистему слов, объединённых общим значением. Таким образом, классификация ЛСГ глаголов – результат коллективного научного поиска, опирающегося на работы многих исследователей, которые выделяли семантические группы по различным критериям, например, глаголы движения, перемещения, физического воздействия, созидательной деятельности, интеллектуальной деятельности, речевой деятельности, эмоций и т.д.

В настоящей статье мы рассмотрим глаголы движения на примере мансийского героического песни.

Изучение глаголов движения представляет собой актуальную и онтологически значимую задачу, поскольку сам процесс движения является имманентным условием существования и прогресса всего живого. Не смотря на то, что имеются научные работы по изучению ЛСГ глаголов, в настоящее время семантические пространства глаголов движения остаются недостаточно исследованными, их компонентная организация не получила детального описания. Требуется дальнейшая разработка проблематики, связанной с функционированием данных глаголов в дискурсе.

В мансийском языке нет отдельных комплексных работ по изучению лексико-семантических групп глаголов. Есть ряд статей по выявлению лексико-семантических групп глаголов речи [5; 6], мыслительной [7; 9] и интеллектуальной [8] деятельности в мансийском языке, а также глаголы со значением «эмоциональное состояние» [1]. В хантыйском языкознании описанию отдельных ЛСГ хантыйских глаголов уделено больше внимания: В.Н. Соловар рассматривала глаголы поведения [19], прекращения бытия, состояния [18], колебательного движения [20; 21]. Хантыйские глаголы говорения исследовали А.Д. Каксин [3] и М.Д. Чертыкова [22], ими же рассмотрена группа глаголов эмоций [4; 23]. Ф.М. Лельхова изучала хантыйские глаголы движения [11; 12; 13] и глаголы физиологического состояния [10], а Г.Л. Нахрочева исследует глаголы поведения [15; 16] и др.

Материалы и методы

Материалом для анализа являются глаголы движения, которые встречаются в мансийской героической песне «Ас-котиль ойка, Аяс-Торум тэрниң эрге» («Богатыря Ас-котиль ойки, Аяс-Торума героическая песня») [2, 33–53].

При подготовке статьи использованы метод фронтального анализа, компонентный анализ.

Результаты

Язык мансийских героических песен обладает своей неповторимой выразительностью благодаря специфическим приемам повторения. Его лексика представляет собой богатый сплав общеупотребительных слов, диалектных форм, архаизмов и историзмов. Важной особенностью является наличие глаголов, передающих широкий спектр эмоций, речевых актов и интеллектуальных процессов. Это придаёт текстам разнообразие смыслового содержания. Не менее значимую роль в эпосе, героических песнях играют глаголы движения, которые подчёркивают масштаб, интенсивность и символическое значение действия.

Как пишет И.В. Логинова: «под глаголами движения понимаются глаголы, обозначающие перемещение (или каузацию перемещения) субъекта или объекта, способного самостоятельно передвигаться, в пространстве. В качестве глаголов движения традиционно выделяется группа парных глаголов: идти – ходить, бежать – бегать, нести – носить, объединяющиеся в пары по признаку однонаправленности / разнонаправленности (не кратности / кратности) движения [14].

В данной работе мы рассмотрим глаголы движения, которые встречаются в героических песнях народа манси на примере одного текста «Ас-котиль ойка, Аяс-Торум тэрниу эрге» («Богатыря Ас-котиль ойки, Аяс-Торума героическая песня»). В песне говорится о том, что знаменитый богатырь Ас-котиль ойка (Аяс-Торум) оглядывая свои владения, замечает приближающихся врагов, которые прибывают на лодках по реке. Во главе воинов стоит богатырша Нярс-най-эква. Происходит бой между Ас-котилем ойкой и воинами богатырши, победителем выходит богатырь. В песне рассказывается, как он пощадил воительницу и не только отпустил её домой, но и дал в сопровождении своих слуг, которые доставили Нярс-най-эква в её город. И снова на городище знаменитого богатыря нападает враг, под руководством богатыря Тэк-ойки. И снова бой – враг побежден. Не стал убивать Ас-котиль ойка прошедшего с войной богатыря, отпусти его. Песня заканчивается тем, как люди приносят подношение Ас-котиле ойке и просят оберегать их.

Эта песня состоит из 290 строф. Всего нами выявлено 15 глаголов движения: *ёхтуу́кве* ‘приходить, прибыть, явиться, приехать’, *ёхтыгла́луу́кве* ‘приезжать, приходить’, *ёмуу́кве* ‘ходить, шагать’, *ёмы́гтау́кве* ‘ходить, похаживать’, *йиу́кве* ‘идти, ехать, лететь (по направлению к говорящему)’, *квалу́у́кве* ‘встать’, *кон-квалу́у́кве* ‘выйти (откуда-нибудь), выходить (на улицу)’, *минуу́кве* ‘пойти, идти, уходить, ехать, лететь’, *на́лув-ва́луу́кве* ‘спуститься’, *пу́хтуу́кве* ‘причалить’, *ра-гатау́кве* ‘упасть (о листе); обессилить; слететь откуда-либо’, *талуу́кве* ‘подыматься вверх по течению’, *тотуу́кве* ‘нести, везти, вести’, *тоты-глау́кве* ‘возить, водить’, *юв-ся́лтуу́кве* ‘входить (в помещение), войти, въехать’.

Глаголы мы условно разделили на три группы / способа передвижения: без транспорта, с транспортом, с грузом. Рассмотрим каждый глагол отдельно, обращая внимание на их значение.

Глаголы движения без транспорта

Глаголы движения без транспорта – это слова, описывающие передвижение богатыря или его воинов пешком. К этой группе относятся такие глаголы как:

– *ёмуу́кве* ‘ходить, шагать’ [17, 35]. Глагол *ёмуу́кве* описывает движение с помощью шагов, обозначает однократное действие. Данный глагол имеет несколько значений: а) быть в состоянии двигаться, делая шаги (1); б) двигаться в определённом направлении (2); в) направляться, отправляться куда-либо с какой-либо целью (3).

(1) *Тэк-ойка палт на́лув ты ёме́гум* ‘К Тэк-ойке-богатырю на берегу иду (букв.: шагаю)’ [2, 45];

(2) *Та юи-палт Нярс-най э́ква о́с па́ ты ё́ми* ‘После этого Нярс-най-эква героиня тоже на берег восходит (букв.: идёт)’ [2, 37–38];

(3) *Ань Нярс-най э́ква ты́ ты ё́ми* ‘Сама Нярс-най-эква-героиня сюда идёт [2, 39].

– *ёмы́гтау́кве* ‘ходить, похаживать’ [17, 35] употребляется в значении «ходить туда и обратно, не торопясь»:

(4) *Аяс-Торум ойка а́кия́нл на́лув ё́мыглы́гум* ‘Аяс-Торум ойка-богатырь – я к берегу иду’ [2, 43].

– *ёхтуу́кве* ‘приходить, прибыть, явиться, приехать’ [17, 35]. Этот глагол имеет несколько значений: а) идти куда-либо, к какому-либо месту, достигать этого места; б) достигать места назначения; в) проникаться каким-либо чувством, погружаться в какое-либо переживание, состояние:

(5) *На́лув ё́хтымумт Тэк-ойка ла́виглы...* ‘До берега дошёл, Тэк-ойка-богатырь ко мне обращается’ [2, 47];

(6) *Хотты ма́ны́л хо́нт ке ё́хты, / Ка́т онта́с, ла́гыл онта́с вос ва́ри!* ‘С каких бы земель враг не пришёл / Руками подмогу, ногами подмогу сабля пусть окажет’ [2, 49];

(7) *Хотты ма́т ла́гыл мосын ке хойнэ́хум, / Хотты ма́т ка́т мосын ке хойнэ́хум / Ам па́лтур по́йкшчуу́кве ё́хты ке, но́у́х-вы́глум* ‘С любых земель занедуживший хорью ног мужчина, / С любых земель занемосший хорью рук мужчина / Ко мне молиться если придёт, вверх его возьму’ [2, 37];

(8) *Ам па́лтур по́йкшчуу́кве ё́хты́гыт* ‘Все ко мне молиться придут’ [2, 35];

(9) *Тох лю́льнэ́тэ канты́у хум кантум ты ё́хтум, / Ла́выу хум ла́вум ты ё́хтум* ‘От этого вида ко мне, гневному мужчине, гнев мой пришёл. / Ко мне, свирепому мужчине, ненависть пришла [2, 45]. В данном примере глагол *ёхтуу́кве* использован не в прямом значении ‘ходить’,

здесь проявление чувства злости с помощью глагола движения – пришёл гнев, пришла ненависть, то есть герой разозлился.

– *Квалу́у́кве* ‘встать’ [17, 43]. В рассматриваемой песне данный глагол встречается только один раз и употребляется в значении «доехать до нужного места»:

(10) *Ты хара витуп хара Ас ва́тан / Тав о́щнэ а́ну хум са́в пы́ге / Паг ты пу́хтсы́т, паг ты ква́лсы́т* ‘На эти просторные воды обширной Оби / Её помощники-воины – многочисленные сыновья-юноши / К берегу причалили, на берег ступили (букв.: встали)’ [2, 37]

– *Юв-ся́лтуу́кве* ‘входить (в помещение), войти, въехать’. Этот глагол в героических песнях употребляется в его основном значении – «двигаясь, проникнуть куда-либо, в пределы чего-либо»:

(11) *Ня́врамы́т! Ха́пан, ту́пан па́-хартэ́н, / Ту́вл у́лты ю́в ша́лтэ́н!* ‘Дети! Лодки, всёла на берег вытаскивайте / Потом в дом входите» [2, 43].

– *Кон-квалу́у́кве* ‘выйти (откуда-нибудь), выходить (на улицу)’. Глагол *кон-квалу́у́кве* употребляется в рассматриваемой песне в значении «уйти откуда-либо, оставить пределы чего-либо»:

(12) *Кон-квалэ́гум, ща́хны́л ра́ты́анум* / На улицу выйду, кулаками всех побью [2, 39];

(13) *А́виу́ кол а́вим коны-па́лэн / Кон-квалсум, ща́хны́л ра́ты́анум* ‘За двери моего дома с дверями / Я выхожу, кулаками всех их бью [2, 39];

(14) *Сы́рай сысы́у ё́мас ка́тыл / Кон ты ква́лсум*, ‘С саблей в хороших руках / На улицу выхожу’ [2, 45].

Отметим, что рассмотренных предложениях герой (богатырь) выходит на улицу только с одной целью – принять бой.

– *На́лув-ва́луу́кве* ‘спуститься’. Глагол обозначает «переместиться по реке вниз по течению»:

(15) *Та́лтын ус та́лтын пу́хтыма юи-па́лт / Юн ху́льтсам а́ну са́в пы́ге / На́лув-ва́лэ́гыт...* ‘На пристань города с пристанью пристали, после этого / Дома оставшиеся помощники, многочисленные сыновья-юноши / Вниз к реке спускаются...’ [2, 41].

– *Талуу́кве*. В словаре Е.И. Ромбандеевой, Е.А. Кузаковой слово *талуу́кве* имеет только значение ‘подыматься вверх по течению’ [17, 121]. В анализируемой песне данный глагол имеет значение «поднять вверх, взобраться», т.е. переместиться куда-либо вверх. В тексте песни речь идёт о том, что героиня – Нярс-най-эква – просит своих помощников поднять её вверх, чтобы она могла войти в свой город (16):

(16) ... *ам ту́в та́лэгум* ‘... я туда взберусь’ [2, 41].

– *Рагатау́кве* ‘упасть (о листе); обессилить; слететь откуда-либо’. Несмотря на различные переводы данного глагола, в тексте песни он имеет значение «валиться на землю, теряя опору». В тексте глагол *рагатау́кве* встречается только один раз:

(17) *Ур пум, во́р пум хо́льт мир ра́пты* ‘Словно горная трава, словно лесная трава, так люди падают’ [2, 45].

– *Минуу́кве* ‘пойти, идти, уходить, ехать, лететь’ [17, 63]. Глагол употребляется в значении «направляться, отправляться куда-либо с какой-либо целью». В тексте он встречается только в одном предложении:

(18) *Тав тай охсар ху́рил та ми́нас* ‘Сам же в образе лисицы ушёл’ [2, 47].

Глаголы движения на транспорте

– *ёхтыгла́луу́кве* ‘приезжать, приходить’ [17, 35]. Глагол имеет значение «передвигаясь на чём-либо, достигать какого-либо места»:

(19) *Ня́рс-най э́ква хо́нт ха́пе ты ё́хтыгла́лум* ‘Нярс-най эквы-героини лодка с воинами прибыла [2, 37];

(20) *Та́лтын ус та́лтурма ё́хтыма́ны́л ке́мт* ‘На мою пристань города с пристанью только они подъехали’ [2, 45].

– *Йиу́кве* ‘идти, ехать, лететь (по направлению к говорящему)’ [17, 39]. Данный глагол имеет несколько значений: а) двигаться, перемещаться по суше или воде при помощи каких-либо средств передвижения (21), (22), (23); б) стать ближе к какому-либо объекту по мере движения этого объекта, т.е. приближаться (24).

(21) *Ов сысы́г тохата́пы́л ю́вты* ‘Против течения так и едут [2, 43];

(22) *Мир та́глуп та́гы́у ха́п ты юв* ‘Людьми наполненная лодка плывёт [2, 45];

(23) *Хоса йи́манл юи-па́лт / Ва́ти йи́манл юи-па́лт аквма́тэ́рт...* ‘Долго ехали, после этого / Коротко ехали после этого однажды... [2, 43];

(24) *Ас а́лупплны́л, хо́лыпа́нны́л / Мир та́глуп та́гы́у ха́п та йи́нэ́тэ на́уки* ‘Вдоль противоположного берега Оби, с восточной стороны / Людьми наполненной полной лодки приближение виднеется [2, 37].

– *ёхтуу́кве* ‘приехать, прибыть, прийти’ [17, 35]. Данный глагол рассматривался выше, в группе «глаголы движения без транспорта». Если ранее мы рассматривали глагол *ёхтуу́кве* в значениях «идти ку-

да-либо, к какому-либо месту, достигать этого места», «достигать места назначения» и «проникаться каким-либо чувством, погружаться в какое-либо переживание, состояние», то в группе «Глаголы движения на транспорте» он имеет значение «прибыть, перемещаясь на транспорте» или «прибыть куда-нибудь, достичь какого-нибудь мест ездой»:

(25) *Котылиң түр котылён ёхтманыл кёмт...* 'На середину озера со серединой когда они приплыли...' [2, 53].

По тексту песни говорится о том, что люди выполнили наказ богатыря *Ас-котиль ойки*, после чего сели в лодки и приплыли на середину озера. Поэтому при переводе предложения (25) используется слово «приплыть», а не «приехать», делается акцент на том, что люди передвигаются по воде – плывут на водном транспорте – лодках.

– *Пухтууҕве* 'причалить' [17, 98]. Глагол *пухтууҕве* описывает процесс приближения судна к берегу или пристани:

(26) *Ты хара витуп хара Ас ваҕан / Тав оһчнэ аяҕ хум сав пыге / Пагы пұхтсыт, пагы ты квалһсыт* 'На эти просторные воды обширной Оби / Её помощники-воины – многочисленны сыновья-юноши / К берегу причалили, на берег ступили' [2, 37];

(27) *Талтың үс талтын пұхтыма юи-палт / Юн хұлтсам аяҕ сав пыге / Налу-вагларгыт...* 'На пристань города с пристанью пристали, после этого / Дома оставшиеся помощники, многочисленные сыновья-юноши / Вниз к реке спускаются...' [2, 41];

(28) *Талтың үс талтынпа паҕ-пұхтыманл кёмт* 'На пристань города с пристанью когда они пристали' [2, 43];

(29) *Паҕ ты пұхтысыт, паҕ квалһманл кёмт...* 'На берег пристали, после того, как ступили на берег...' [2, 45];

(30) *Ты талтың үс талтумна ты пұхтысыт, / Ань аһтың уйит пагы ты тотвесыт* 'На эту мою пристань города с пристанью они пристали, / И вот рогатых животных на берег вывели' [2, 51].

Глаголы движения с грузом

– *Тотууҕве* 'нести, везти, вести' [17, 126]. Этот глагол имеет не только значение «быстро перемещать, доставлять куда-либо» (31), (32), но и имеют переносное значение «сообщить, сделать известным многим» (33):

(31) *Хоса тотвес, ваҕи тотвес, акватэрт / Консын Лэуынхантаһ усын, / Пукуың Лэуын хантаһ усын / Нярс-най-эква та нэҕыс* 'Долго её везли, коротко её везли, и вот однажды / в город, в который когтистая белка не проберётся, / в крепость, в которую зубастая белка не проникнет / Нярс-най-эква-героиня прибыла' [2, 41];

(32) *Наң уһлынэ консын лэуын хантаһ усын / Наң уһлынэ пукуың лэуын хантаһ усын / Нярс-най-эква, аквах тотавен* 'В твой город, в который не проберётся когтистая белка, / В твой город, в который не проникнет зубастая белка / Нярс-най-эква-героиня, они тебя туда отвезут' [2, 39];

(33) *Мана суиң отыр суюм тотаве!* 'Молву обо мне вдалеку несут!' [2, 33].

– *Тотыглауҕве* 'возить, водить' [17, 126]. Глагол *тотыглауҕве* в рассматриваемом тексте употребляется в значении «доставить куда-либо, ведя»:

(34) *Акв квалһгэн нэҕим саҕ ийрил / Таһ тотыглаһыт, / Акв квалһгэн нэҕим хот ийрил Таһ тотыглаһыт.* 'Одной верёвкой связанные семь жертвенных животных / Они приводят, / Одной верёвкой связанные шесть жертвенных животных / Они приводят' [2, 35].

Обсуждение и заключение

В результате анализа лексико-семантических групп глаголов со значением движения в тексте мансийской героической песни «Ас-котиль ойка, Аяс-Торум тэрниң эрге» («Богатыря Ас-котиль ойки, Аяс-Торуа героическая песня») выявлено 16 глаголов движения, которые употреблены в 34 предложениях. Чаще употребляются глаголы движения без транспорта (10 глаголов). Глаголов движения на транспорте меньше (4 глагола), но они употребляются чаще. Глаголов движения с грузом всего 2.

Таким образом, в героической песни народа манси глаголы движения используются для описания передвижения персонажей, могут передать боевые действия, путешествия и передвижения героев. В некоторых случаях глаголы движения передают символический смысл, например, движение героя к цели.

Литература

1. Герасимова С.А. Глаголы со значением «эмоциональное состояние» в мансийских героических песнях // Современное педагогическое образование. 2024. № 11. С. 473–477.
2. Именитые богатыри Обского края / гл. ред. Ю. Шесталов. Ханты-Мансийск: ИИЦ ЮГУ, 2010. Кн. 1. 150 с.

3. Каксин А.Д. Сочетаемость глаголов говорения в хантыйском языке // Материалы научно-практической конференции с международным участием «Сородичи, я не таю прекрасное от ваших взоров...» (Ханты-Мансийск, 23 января 2007 года) / ЮГУ. Ханты-Мансийск, 2009. С. 216–221.

4. Каксин А. Д., Чертыкова М.Д. О лексико-семантической группе глаголов эмоции (на примере хакасского и хантыйского языков) // Урал-Алтай: через века в будущее. Материалы Всероссийской научной конференции (г. Уфа, 1–5 июля 2005 года). Уфа, 2005. С. 47–50.

5. Кондина Г.Р. Лексико-семантическая характеристика глаголов речи в мансийском языке // Успехи гуманитарных наук. 2020. № 12. С. 196–202.

6. Кондина Г.Р. Глаголы, выражающие процесс речи в мансийском языке // Успехи гуманитарных наук. 2022. № 6. С. 216–222.

7. Кондина Г.Р. Лексико-семантическая группа глаголов мыслительной деятельности в мансийском языке // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 2. С. 143–148.

8. Кондина Г. Р., Соловар В.Н. Глаголы интеллектуальной деятельности в обско-угорских языках // Вестник угроведения. 2022. Т. 12. № 2. С. 245–254.

9. Кондина Г. Р., Соловар В.Н. Семантика глаголов мысли в обско-угорских языках // Финно-угорский мир. 2023. Т. 15. № 2. С. 136–146.

10. Лельхова Ф.М. Глаголы физиологического состояния в хантыйском языке (на материале сынского диалекта) // Вестник угроведения. 2011. № 1. С. 30–37.

11. Лельхова Ф.М. Семантика глаголов движения по воде в хантыйском языке // Вестник Кемеровского государственного университета. 2012. Т. 4. № 4 (52). С. 33–36.

12. Лельхова Ф.М. Глаголы со значением вертикального движения в хантыйском языке // Финно-угорский мир. 2013. № 4. С. 18–21.

13. Лельхова Ф.М. Семантическая структура глаголов движения питты, ракэнты 'падать' в хантыйском языке // Вестник угроведения. 2013. № 4 (15). С. 52–57.

14. Логинова И.В. Семантическая классификация глаголов, обозначающих движение в пространстве [электронный ресурс] // Информ. мат.-лы для студентов. Учеб. мат.-лы по русскому языку. URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=4761 (дата обращения: 29.11.2025).

15. Нахрачева Г.Л. Лексико-семантическая классификация глаголов поведения в хантыйском языке // Современные исследования социальных проблем. 2018. Т. 10. № 4–3. С. 162–178.

16. Нахрачева Г.Л. Лексическая семантика хантыйских глаголов *хэйтцэты* / *лавэслэта* со значением «ударить»: прямое и метафорическое употребление в сургутском и казымском диалектах // Вестник угроведения. 2025. Т. 15. № 2. С. 274–285.

17. Ромбандеева Е. И., Кузакова Е.А. Словарь мансийско-русский и русско-мансийский. Л.: Просвещение, 1982. 360 с.

18. Соловар В.Н. Глаголы прекращения бытия, состояния, действия и их сочетаемость в хантыйском языке // Подвижки Сибирской филологии: тезисы докладов Всерос. науч. конф. Новосибирск: Изд-во филологии сиб. отд-ния РАН, 2007. С. 217–219.

19. Соловар В.Н. Лексико-семантическая группа глаголов поведения и формируемые ими модели ЭПП в хантыйском языке (на материале казымского диалекта) // Вестник угроведения. 2011. № 1. С. 54–57.

20. Соловар В.Н. Семантическая классификация глаголов по способу осуществления движения // Вестник угроведения. 2016. № 4 (27). С. 58–67.

21. Соловар В.Н. Глаголы колебательного движения в лексико-семантической системе хантыйского языка // Вестник угроведения. 2018. Т. 8. № 2. С. 301–308.

22. Чертыкова М.Д. Когнитивная оценка классификации глаголов говорения в хантыйском языке // Языки и культура финно-угорских народов в условиях глобализации. Ханты-Мансийск, 1999. С. 162–164.

23. Чертыкова М.Д. Каксин А.Д. «Глагольная репрезентация эмоционального мира богатыркой: на материале хакасского героического сказания «Албынчы» // Алтаистика. 2023. № 4 (11). С. 16–26.

PECULIARITIES OF THE USE OF VERBS OF MOTION IN HEROIC MANSI SONGS

Gerasimova S.A.

Ob-Ugric Institute of Applied Research and Development

In modern linguistics, there is increased interest in studying the semantic content of verbs, a key part of speech. The verb occupies a central place in the analysis of the lexical system of a given language, as its categorical characteristics primarily determine the specifics of its grammatical structure. This article examines verbs of motion using Mansi heroic songs. Objective: to identify and describe the functional and semantic features of verbs of motion

in the Mansi language. Research materials: verbs of motion found in Mansi heroic songs. Results and scientific novelty. This study analyzed verbs of motion and identified their structural structure. A study of the use of verbs of motion in text demonstrated that their use is generally determined by context. The novelty of this study lies in the fact that the semantic field of verbs of motion in the Mansi language has been insufficiently described. This paper is the first to examine verbs of motion in Mansi heroic songs.

Keywords: Mansi language, heroic songs of the Mansi people, verbs of motion, lexical-semantic group of verbs

References

1. Gerasimova, S.A. Verbs Meaning 'Emotional State' in Mansi Heroic Songs // *Modern Pedagogical Education*. 2024. No. 11. Pp. 473–477.
2. Eminent Heroes of the Ob Region / Ed.Yu. Shestakov. Khanty-Mansiysk: IIC YSU, 2010, Book. 1, 150 p.
3. Kaksin A.D. Collocation of Speaking Verbs in the Khanty Language // *Proceedings of the Scientific and Practical Conference with International Participation, "Kindreds, I Do Not Hide the Beautiful from Your Gaze..."* (Khanty-Mansiysk, January 23, 2007). Khanty-Mansiysk: YSU, 2009. Pp. 216–221.
4. Kaksin A. D., Chertykova M.D. On the lexical-semantic group of verbs of emotion (using the Khakass and Khanty languages as an example) // *Ural-Altai: through centuries into the future. Proceedings of the All-Russian scientific conference* (Ufa, July 1–5, 2005). Ufa, 2005. Pp. 47–50.
5. Kondina G.R. Lexical and semantic characteristics of speech verbs in the Mansi language // *Advances in the Humanities*. 2020. No. 12. Pp. 196–202.
6. Kondina G.R. Verbs expressing the speech process in the Mansi language // *Advances in the Humanities*. 2022. No. 6. Pp. 216–222.
7. Kondina G.R. Lexical and Semantic Group of Verbs of Mental Activity in the Mansi Language // *Modern Science: Current Problems of Theory and Practice. Series: Humanities*. 2022. No. 2. Pp. 143–148.
8. Kondina G. R., Solovar V.N. Verbs of Intellectual Activity in the Ob-Ugric Languages // *Bulletin of Urological Studies*. 2022. Vol. 12. No. 2. Pp. 245–254.
9. Kondina G. R., Solovar V.N. Semantics of Verbs of Thought in the Ob-Ugric Languages // *Finno-Ugric World*. 2023. Vol. 15. No. 2. Pp. 136–146.
10. Lelkhova F.M. Verbs of physiological state in the Khanty language (based on the Syn dialect) // *Bulletin of Ugric Studies*. 2011. No. 1. Pp. 30–37.
11. Lelkhova F.M. Semantics of verbs of movement on water in the Khanty language // *Bulletin of Kemerovo State University*. 2012. Vol. 4. No. 4 (52). Pp. 33–36.
12. Lelkhova F.M. Verbs with the meaning of vertical movement in the Khanty language // *Finno-Ugric world*. 2013. No. 4. Pp. 18–21.
13. Lelkhova F.M. Semantic structure of the verbs of movement pitty, rakenty 'to fall' in the Khanty language // *Bulletin of Ugric Studies*. 2013. No. 4 (15). Pp. 52–57.
14. Loginova I.V. Semantic classification of verbs denoting movement in space [electronic resource] // *Information materials for students. Textbook materials on the Russian language*. URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=4761 (date of access: 11/29/2025).
15. Nakhacheva G.L. Lexical and semantic classification of verbs of behavior in the Khanty language // *Modern studies of social problems*. 2018. Vol. 10. No. 4–3. Pp. 162–178.
16. Nakhacheva G.L. Lexical semantics of the Khanty verbs хӓтӓцӓты / лӓвӓсӓлӓта with the meaning "to hit": direct and metaphorical use in the Surgut and Kazym dialects // *Vestnik ugrovedeniya*. 2025. Vol. 15. No. 2. Pp. 274–285.
17. Rombandeeva E. I., Kuzakova E.A. Mansi-Russian and Russian-Mansi Dictionary. Leningrad: Prosveshchenie, 1982. 360 p.
18. Solovar V.N. Verbs of cessation of being, state, action and their combinability in the Khanty language // *Devotees of Siberian Philology: Abstracts of Reports of the All-Russian Scientific Conf.* Novosibirsk: Publishing House of Siberian Philology. Branches of the Russian Academy of Sciences, 2007. Pp. 217–219.
19. Solovar V.N. Lexical-semantic group of behavioral verbs and the EPP models formed by them in the Khanty language (based on the Kazym dialect) // *Bulletin of Ugro Studies*. 2011. No. 1. Pp. 54–57.
20. Solovar V.N. Semantic classification of verbs by the method of implementing movement // *Bulletin of Ugro Studies*. 2016. No. 4 (27). Pp. 58–67.
21. Solovar V.N. Verbs of oscillatory movement in the lexical-semantic system of the Khanty language // *Bulletin of Ugro Studies*. 2018. Vol. 8. No. 2. Pp. 301–308.
22. Chertykova M.D. Cognitive assessment of the classification of verbs of speech in the Khanty language // *Languages and culture of the Finno-Ugric peoples in the context of globalization*. Khanty-Mansiysk, 1999. Pp. 162–164.
23. Chertykova M.D. Kaksin A.D. "Verbal representation of the emotional world of bogatyr: based on the Khakass heroic tale "Albynch" // *Altaistics*. 2023. No. 4 (11). Pp. 16–26.

Личностно-деятельностный подход при обучении литературе в полилингвальной среде (на примере конструирования урока-биографии)

Горобец Людмила Николаевна,

д.п.н., профессор кафедры русского языка и литературы
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
E-mail: Lyudmila-38@ya.ru

Федченко Наталья Леонидовна,

к.филол.н., доцент кафедры русского языка и литературы
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
E-mail: fed4enko.natali@ya.ru

Статья обращена к характеристике методов и приемов работы в полилингвальной среде при выстраивании урока-биографии. Новый Федеральный государственный образовательный стандарт особое внимание в обучающем процессе уделяет развитию личностного начала ученика. Данный подход мы можем перенести на работу в полилингвальной среде, для которой русский язык и русская литература, культура являются областями, требующими поэтапного знакомства. Очевидное для носителя языка становится открытием для представителя иной культуры и – соответственно – иной ментальности. Поэтому важно такое построение подачи материала, при котором будет не только сообщаться необходимая информация, но и формироваться наглядный образ писателя. Это призвано способствовать более легкому и в то же время полноценному формированию представления о представляемой творческой личности. Цель работы – представить актуальное прочтение современного урока на примере урока-биографии с учетом работы в полилингвальной среде, направленного на формирование личностно значимого культурного пространства, которое должно стать основой для обучения русскому языку и на русском языке. Реализация изложенного методического подхода представлена на примерах создания образов поэтов начала 20 века. Работа опирается на историко-культурный, сравнительно-исторический методы; в ее основе лежат принципы научности, объективности.

Ключевые слова: урок-биография, опорный конспект, личностно-деятельностный подход, культурное пространство, поэтические параллели.

Введение

Знакомство с писателем/поэтом в рамках школьного преподавания литературы может быть разным. Но если цель обучения не просто дать сухую академическую справку о том или ином литературном деятеле, а представить яркий образ, который запомнится, полюбится, станет частью литературного сознания, в таком случае нужно искать современные методы и приемы подачи материала. Особенно это касается работы в полилингвальной среде. Если у русскоговорящего человека имена писателей и поэтов «на слуху», пусть даже без серьезного представления об их жизни и творчестве, то у человека иной культуры имена могут не вызывать даже малейшего эмоционального отклика. Поэтому мы и говорим о представлении «образа», а не о трансляции фактов.

Федеральный государственный образовательный стандарт делает упор на личностном развитии современного школьника и говорит об «активной учебно-познавательной деятельности обучающихся», о «формировании готовности к саморазвитию и непрерывному самообразованию» [1]. С таким акцентом на саморазвитие школьника связано и обращение к личностно-деятельностному подходу в обучении, которые понимаем как постановка и решение основной задачи образования – «создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной профессионально компетентной личности через активизацию внутренних резервов» [2, С. 125]. В не меньшей степени сказанное можно отнести и к практике преподавания русского языка и русской литературы в полилингвальной среде.

Несомненно, рассказ о каждом писателе будет носить отголосок личностного восприятия того человека, который создает этот «образ», то есть учителя. Это неизбежное условие, которое имеет и свои недостатки: образ может быть изображен необъективно либо с опорой на недостоверные источники. Чтобы этого избежать, преподаватель должен владеть достаточной информацией, быть искренне заинтересованным в теме, и тогда портреты будут получаться живыми, а обучающийся получит возможность соприкоснуться не только с личностью художника слова, но и с русской культурой, историей, мировоззрением. Иными словами, создавая «живой» образ писателя, учитель вводит обучающегося в то самое бесценное по своей значимости культурное пространство, которое является аккумулятором национальной ментальности и понимание которого должно лечь в основу знакомства с предметом. Оно восходит к собственно физическому (географическому) пространству, о котором пишет русский философ И. Ильин: «... Пространство... есть его [народа. – авторы статьи] судьба и его воспитатель, преддверие его творческого духа, его окно к Богу» [3, С. 171], а «душа народа находится в живой и таинственной взаимосвязи с его природными условиями» [там же, С. 172].

Интересно наблюдение А. Прокофьевой: «Понятие культурного пространства широко стало использоваться в гуманитарных науках, публицистике... В это понятие вкладывают множество оттенков, явных и скрытых смыслов, говоря о ментальности русского народа, подчеркивая бескрайние просторы России, влияющие на отношение к природе и социальной жизни» [4].

Мы в большей степени будем учитывать следующую характеристику «культурного пространства», данную академиком Д. Лихачевым: «Культура – это то, что в значительной мере оправдывает перед Богом существование народа и нации... Меня... занимает... проблема пространства культурного. Под пространством я понимаю в данном случае не просто определенную географическую территорию, а прежде всего пространство среды, имеющее не только протяженность, но и глубину» [5].

Современный формат урока требует нестандартного подхода к введению в тему, поэтому предложим учащимся самим определить, о чем пойдет сегодня речь. Но такое вступление в урок не должно превращаться в простое угадывание, оно должно стать частью образовательного процесса. Если это относится к уроку-биографии, то на нем учитель может образно представить личность поэта или писателя, и этот нарисованный абрис в силу своей яркости, необычности, присутствия личностного подхода не только дополнит сухие факты жизнеописания, но и в большей степени запечатлится в памяти учащегося. При работе в полилингвальной среде, когда словарный запас обучающихся нельзя назвать достаточно полным, некоторые слова и понятия

из рассказа о биографии если и будут осмыслены в ходе прослушивания/прочтения материала, то не закрепятся в памяти в отличие от образа поэта, представленного путем составленной учителем «картинки».

Раскроем сказанное на примерах. Обратимся к уроку-биографии, знакомству с жизнью и творчеством М.И. Цветаевой.

Представим на презентации слайды или разместим на доске иллюстрации: «Красная кисть рябины»; «Московское колокольное семихолмие (храмы Москвы)»; «Портрет римского мальчика»; «Крымский пейзаж»; «Руки женщины, держащие в своих ладонях детские ладошки»; «Руки женщины, одна из которых опустела»; «Исписанные стихами листы бумаги»; «Эти же листы – но уже разорванные»; «Лебединый клин на небе»; «Глухая деревянная дверь, порог, и за ними – темнота»; «Высокий берег Тарусы» [материал оформлен с опорой на биографические источники, посвященные жизни М. Цветаевой, ее прозу, воспоминания]. Назовем представленные образы. Подумаем, как их все можно соединить так, чтобы зазвучал женский голос, голос поэта.

Наверное, не стоит ожидать от учеников прямого ответа, который, по сути, и не нужен. Подойдя в итоге к имени Марины Цветаевой, учащиеся уже сохраняют в памяти то, что «своим» деревом, символом своей жизни поэт считала рябину с красными, словно всегда предвещавшими трагедию и разлуку, кистями осенних (а Марина Ивановна родилась осенью) ягод, своей землей она считала Москву с ее «сотнями колоколов».

Первое признание она получила от чудесного поэта, человека, ставшего ее другом, Максимилиана Волошина, сравнившего череп обриту налысо девушки с черепом римского мальчика, чем поэтесса – и тогда, и позже – очень гордилась. Волошин же подарил ей Коктебель, то есть чудесные прогулки по морскому берегу, встречи, до конца дней Марины Ивановны хранившиеся в ее памяти.

Дальше была встреча и брак с Сергеем Эфроном, две дочери – Аля (Ариадна) и Ирина. А позже – смерть одной из дочерей, после чего одна рука матери словно бы стала не нужна.

Во все эти годы писались стихи. Сначала находившие своего читателя. Позже – после революции – улетающие ненужными листами исписанной бумаги.

Был в ее судьбе и лебединый клин – обращенное к «улетающим» в эмиграцию остаткам белогвардейского войска послание, поэма «Лебединый стан». А потом – эвакуация в Елабугу, одиночество, отчаяние и смерть. Ненайденное захоронение. И памятный знак, установленный в Тарусе, на том месте, где Марина Ивановна хотела быть похоронена: «Я бы хотела лежать на тарусском хлыстовском кладбище, под кустом бузины, в одной из тех могил с серебряным голубем, где растет самая красная и крупная в наших местах земляника...», – писала поэтесса в эссе «Хлыстовки».

Иным, возможно, более минорным (хотя русская литература в целом, за небольшим исключением, характеризуется печальными мотивами) предстанет образ С.А. Есенина. В его описании можно выстроить следующий зрительный ряд: «Деревенская изба»; «Образ коровы»; «Образ собаки»; «Александр Блок»; «Образ березы»; «Осенний клен»; «Вязь восточных узоров»; «Американские небоскребы»; «Англетер» [материал оформлен с опорой на лирику С. Есенина и на фундаментальное исследование: Ст., С. Куняевы. Есенин. – М.: Молодая гвардия, 2017].

Далее необходимо «оживить» данные образы. Схематично остановимся на каждом из них.

Образ избы для Есенина – не просто образ родного дома, но и символическое воплощение крестьянской России. Как отмечает исследователь, «лексема “дом”... в лирике С. Есенина... реализуется в нескольких вариантах. Дом в стихотворениях поэта может быть представлен как абстрактно-обобщенный символ места, где вырос человек, куда он всегда стремится вернуться... в описании дома проявляются автобиографические элементы...» [6, С. 157] Тесно связан с ним образ коровы как души крестьянского мира и образ собаки. Со вторым образом сложнее. Вошедший в лирику поэта как часть крестьянской вселенной («Песнь о собаке»), разрушивший традиционные представления о поэтизмах («щенки кудлатые»), данный образ возникает уже в качестве образа-символа в одной из поздних малых поэм Есенина и помогает обозначить место лирического героя в рушащемся мире: обращение «сестры суки и братья кобели» становится символическим отречением от людей, способных бросить «в сумасшедшего ближнего камень» (поэма «Кобыльи корабли»). Образ собаки закольцовывается, как закольцованным в лирике поэта является и образ лошади, но уже с обращением к иному смыслу (поэтому в образный ряд можно поставить символ круга, знак единства и бесконечности. Замыкают начало и конец жизни поэта образ собаки, образ лошади, образ избы, откуда выходит в жизнь поэт и «свидания» с которой в один из его последних приездов на родину окончательно убеждает лирика в гибели русской деревни и приводит к полному отторжению перемен). Образ лошади

трансформируется от красногрового жеребенка, отобразившего чаяния и надежды не только Есенина, но и поэтов «есенинского» круга, новокрестьянских лириков, до гибнущего «за индустриализацию» «милого смешного дуралея», лошади, превращенной в пуды «конской кожи и мяса», трупы «кобыльих кораблей».

Образ березы и – реже – образ клена традиционно встраиваются в параллель с образом лирического героя Есенина, получая усложнение метафорического ряда через дополнение образом свечи: «из телесного воска свеча».

Восток – отголосок пребывания поэта в Персии, поездки, подарившей не только великолепный стихотворный цикл, но и – что концептуально важно для понимания образа Есенина, – показавшей его многогранное мировосприятие, его чуткое отношение к другой культуре, на что особенно важно указать при изучении творчества поэта в поликультурной среде.

Американские небоскребы – это также не только упоминание этапа биографии, связанного с поездкой в Америку, но и осмысление мировоззренческой позиции лирика. И наконец, гостиница «Англетер», в которой произошло убийство поэта. В более подготовленной группе данный, заключительный, этап жизни Есенина может быть проиллюстрирован портретами Алексея Ганина, Сергея Клычкова, Николая Клюева, что не только подчеркнет неслучайность гибели одного из самых ярких новокрестьянских авторов, но и введет тему послереволюционных судеб русской творческой интеллигенции.

От того, какой образ будет взят за основу «зачина» урока, зависит и единый образ представляемого автора. Наиболее наглядно это можно представить на примере образа А.А. Ахматовой. В отличие от предыдущих авторов, она прожила значительно более долгую жизнь, как отмечала сама поэтесса, пережила две мировые войны и революцию. В большей степени знакомство с творчеством Ахматовой происходит в рамках его отнесения к «серебряному» веку, хотя ее «акмеистский» период крайне незначителен и по хронологии, и по важности. Ключевыми вехами ахматовской биографии можно назвать Одессу («море», «где родилась»), Царское Село, замужество с Н.С. Гумилевым, в скором времени расторгнутое, но оставившее отголосок на всей жизни Анны Андреевны («муж в могиле»), рождение горячо любимого сына Льва и его горькая судьба, переплетенная с судьбой матери, революция и бессмертные строки «не с теми я, кто бросил землю», определившие раз и навсегда мировоззрение, и судьбу поэтессы, Крестьян – топоним, без которого не «читается» поэма «Реквием», журнал «Звезда» и запрет на публикации, Великая Отечественная война и блокадный Ленинград, уход поэтов-современников и внутреннее одиночество [материал оформлен с опорой на биографические заметки, воспоминания, лирику А. Ахматовой]. По своей наполненности данные этапы объемнее, нежели у предыдущих авторов, а потому остановиться на каждой из них или выбрать только некоторые – это решение, обусловленное и видением учителя, и задачами урока.

Встраивая урок-биографию, можно использовать и другой подход. На слайдах презентации появляются поэтические строки: «Под беломраморным обличьем андрогина // Он стал бы радостью, но чьих-то давних грёз. // Стихи его горят – на солнце георгина, // Горят, но холодом невыстраданных слёз». Это стихотворение «К портрету А.А. Блока» И. Анненского.

А вот другой поэтический портрет: «Имя твое – птица в руке, // Имя твое – лыдинка на языке, // Одно единственное движенье губ, // Имя твое – пять букв». Перед нами строки из цветаевского стихотворения, входящего в цикл «Стихи к Блоку».

Загадку, но иного рода, оставил М. Волошин: «...Лицо... выделяется своим ясным и холодным спокойствием, как мраморная греческая маска. Академически нарисованное, безукоризненное в пропорциях, с тонко очерченным лбом, с безукоризненными дугами бровей, с короткими вьющимися волосами, с влажным изгибом уст... бледные глаза из прозрачного тусклого камня. Мраморным холодом веет от этого лица» [7]. Мы опустили имя героя послания этой статьи «Александр Блок. Нечаянная Радость» как не указали названия предыдущих стихотворений. Для учеников это пока загадка. А мы дополняем поэтический ряд. Вот один из «медальонов» Игоря Северянина: «Красив, как Демон Врубеля для женщин, // Он лебедем казался, чье перо // Белей, чем облако и серебро, // Чей стан дружил, как то ни странно, с френчем».

Строки из стихотворения А. Ахматовой «Я пришла к поэту в гости...»: «У него глаза такие, // Что запомнить каждый должен; // Мне же лучше, осторожной, // В них и вовсе не глядеть».

И из стихотворения «Один, один среди гор. Ищу Тебя...» соратника Блока по символизму Андрея Белого: «Один, один среди гор. Ищу Тебя. // В холодных облаках бреду бесцельно...»

«Мой лунный друг» [8] – так назвала Блока З. Гиппиус. Непривычно лиричен в строках о Блоке Владимир Маяковский: «...В полупустом зале, молчащем кладбищем, он тихо и грустно читал старые строки о цыганском пении, о любви, о прекрасной даме... Дальше смерть. И она пришла» [9, С. 170].

«...Первый раз видел живого поэта» [10], – в этом признании С. Есенина – вся полнота его восхищения Блоком. И больше, чем признание таланта звучит в словах Н. Гумилева (вновь цитируем с пропуском имени): «Обыкновенно поэт отдает людям свои творения. [Он] отдает людям самого себя» [11].

Вновь наша задача – не отгадывать с учащимися ребус, а прикоснуться к тайне, дать определение человеку-загадке. Кто он такой, называемый Поэтом с большой буквы, единственным из множества. Закрытый и холодный, и в то же время по-лебединому белый. Что за взгляд у него? Что за ясное и холодное лицо? И какие пять букв звучат в его имени? Сотворенный самими учениками, подобный образ едва ли забудется.

Материалы и методы

Мы коснулись в работе только нескольких образов поэтов, чье творчество в большинстве своем выпадает на первую четверть 20 века. Их оценки в значительной степени более противоречивы, нежели характеристика классиков 19 века, а значит, требуют большей методической подготовленности. В своей работе мы задействовали историко-культурный, сравнительно-исторический метод. Но предложенный нами прием может быть использован и при изучении других авторов, в том числе прозаиков. Главный его принцип – определить ключевые вехи в биографии и творчестве автора, а затем по ним выстроить «введение» в урок. В полилингвальной среде это особенно актуально, так как становится «ключом» не только к личности писателя, но и к русской литературе и культуре.

Литературный обзор

Методическое исследование вопросов значимости урока-биографии в системе школьных уроков по литературе, а также в изучении русской литературы в полилингвальной среде осуществлялось в трудах классиков В.В. Голубкова [см.: 12], В.Г. Маранцмана [см.: 13] и других. Сегодня ряд преподавателей и методистов также затрагивают это вопрос. Н.Ф. Шагиева обращает внимание на недопустимость «упрощенного, выхолощенного подхода к сложной личности» [14., С. 536]. Т.И. Кокоришвили подчеркивает необходимость знакомства с личностью писателя [см.: 15, С. 26]. Обращает внимание на онлайн-опыт преподавания литературы и изучение биографии писателя Е.В. Гладкова [см.: 16]. В качестве основных направлений поликультурного образования указываются «поли-этнокультурное, поли-социо-культурное, поли-личностно-культурное, ориентированные на успешные коммуникативные практики в учебно-образовательном процессе и имеющие ценность как для общества в целом, так и для каждого человека» [17, С. 139] в коллективной монографии.

Результаты

Обозначенные методические приемы реализуются в ходе преподавания русского языка и на русском языке в рамках работы образовательных центров в Республике Абхазия и Республике Южная Осетия и подтверждают свою актуальность. Предлагаемый материал выступает в качестве практикума на занятиях курсов дополнительного образования на программе «Русский как иностранный».

Обсуждение

Проблемы преподавания с учетом задействования различных инновационных образовательных приемов поднимались в ряде статей, как, например, «Использование игровых технологий при изучении литературы в образовательном учреждении» [см.: 18], «Специфика культурно-исторического анализа художественного текста при интегрированном обучении русскому языку и русской литературе в поликультурной среде» [см.: 19].

Заключение

Современный урок требует от учителя не только глубоких предметных знаний, методической подготовленности, но и стремления актуализировать как формат, так и содержание урока, искать новые пути и приемы вовлечения ученика в творческий процесс личностного и предметного саморазвития.

Литература

1. ФГОС Основное общее образование. – URL: <http://fgos.ru/fgos/fgos-ooo> (дата обращения: 18.11.2025)
2. Казарьянц К.Э. Личностно-деятельностный подход как важное условие эффективности процесса обучения. // Национальная ассоциация ученых. – 2015. – № 7.
3. Ильин И.А. Сущность и своеобразие русской культуры. // Москва. – 1996. – № 1, с. 171.
4. Лихачев Д.С. Русская культура. – URL: http://cbs-bataysk.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=6918:2014-01-15-09-10-43&catid=328:2011-04-06-09-05-38&Itemid=74 (дата обращения: 18.11.2025)
5. Прокофьева А.Г. Краеведение как основной региональный компонент литературного образования. // Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat Дисс. ...д.п.н.. – URL: <http://www.dissercat.com/content/kraevedenie-kak-osnovnoi-regionalnyi-komponent-literaturnogo-obrazovaniya#ixzz4ITyFk6Q> (дата обращения: 18.12.2025)
6. Дронейка Р.П. Специфика языкового выражения концепта «дом» в лирике Сергея Есенина. // Северный регион: наука, образование, культура. – 2016. – № 1.
7. Волошин М.А. Александр Блок. Нечаянная радость. – URL: http://dugward.ru/library/blok/voloshin_blok_nech.html (дата обращения: 18.12.2025)
8. Гиппиус З.Н. Мой лунный друг. О Блоке. – URL: http://dugward.ru/library/gippius/gippius_moy_lunnyi_drug.html (дата обращения: 18.12.2025)
9. Маяковский В.В. ППС: в 13 тт. – М.: Худож. лит., 1955–1961. – Т. 12.
10. Есенин С.А. О себе. – URL: <https://ru.wikisource.org/wiki/> дата обращения: 18.12.2025)
11. Гумилев Н. Александр Блок. – URL: http://dugward.ru/library/blok/gumilev_blok.html (дата обращения: 18.12.2025)
12. Голубков В.В. Методика преподавания литературы. – М.: Учпедгиз, 1962. – 495 с.
13. Маранцман В.Г. Избранные труды / В.Г. Маранцман; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Том I. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2022. – 336 с.
14. Шагиева Н.Ф. Биография писателя как предмет исследования методики // Academic research in educational sciences. – 2021. – volume 2.
15. Кокоришвили Т.И. Изучение биографии писателя как ключевой фактор литературного образования старшеклассника. // Международный научный журнал «Вестник науки» – 2020. – № 2 (23) Т. 4.
16. Гладкова Е.В. Изучение биографии писателя на занятии по литературе (опыт преподавания онлайн) // Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра. Материалы III-й международной научной конференции: в 2 томах. Том 1. Санкт-Петербург, 2020.
17. Полилингвальное образование в эпоху постграмотности: коллективная монография / М.Ю. Гудова, В.А. Гудов, М.О. Гузикова [и др.]; Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2021.
18. Федченко Н.Л., Танасова Т.Г. Использование игровых технологий при изучении литературы в образовательном учреждении. // Russian Linguistic Bulletin – 2023. – № 5 (41).
19. Федченко Н.Л., Горобец Л.Н., Давыдова А.Р. Специфика культурно-исторического анализа художественного текста при интегрированном обучении русскому языку и русской литературе в поликультурной среде. // Russian Linguistic Bulletin – 2024. – № 11 (47).

A PERSONAL-ACTIVITY APPROACH TO TEACHING LITERATURE IN A MULTILINGUAL ENVIRONMENT (USING THE EXAMPLE OF CONSTRUCTING A BIOGRAPHY LESSON)

Gorobets L.N., Fedchenko N.L.
Armavir State Pedagogical University

The article is devoted to the characterization of methods and techniques of work in a multilingual environment when building a biography lesson. The new Federal State Educational Standard pays special attention to the development of the student's personality in the learning process. Russian language, literature, and culture can be applied to work in a multilingual environment, where the Russian language, literature, and culture are areas that require a step-by-step introduction. What is obvious to a native speaker becomes a discovery for a representative of a different culture and, consequently, a different mentality. Therefore, it is important to build a presentation of the material, which will not only provide the necessary information, but also form a visual image of the writer. This is intended

to facilitate an easier and at the same time full-fledged formation of an idea of the creative personality being represented. Russian Russian The purpose of the work is to present an up-to-date reading of a modern lesson using the example of a biography lesson, taking into account work in a multilingual environment aimed at forming a personally significant cultural space, which should become the basis for teaching Russian and in Russian. The implementation of the outlined methodological approach is presented using examples of creating images of poets of the early 20th century. The work is based on historical, cultural, comparative historical methods; it is based on the principles of science and objectivity.

Keywords: lesson-biography, reference synopsis, personality-activity approach, cultural space, poetic parallels.

References

1. Federal State Educational Standard "Basic General Education". Available at: <http://fgos.ru/fgos-ooo> (Accessed: 18.11.2025)
2. Kazar'yants K.E. Personal-activity approach as an important condition for the effectiveness of the learning process. // National Association of Scientists. – 2015. – No. 7.
3. Ilyin I.A. The essence and uniqueness of Russian culture. // Moscow. – 1996. – No. 1, p. 171.
4. Likhachev D.S. Russian culture. – URL: http://cbs-bataysk.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=6918:2014-01-15-09-10-43&catid=328:2011-04-06-09-05-38&Itemid=74 (date of access: 11/18/2025)
5. Prokofieva A.G. Local history as the main regional component of literary education. // Scientific library of dissertations and abstracts disserCat Diss. ... Doctor of Pedagogical Sciences. – URL: <http://www.dissercat.com/content/kraevedenie-kak-osnovnoiregionalnyi-komponent-literaturnogo-obrazovaniya#ixzz4ITyFk6Q> (date of access: 12/18/2025)
6. Dronseyka R.P. The Specificity of the Linguistic Expression of the Concept "Home" in the Lyrics of Sergei Yesenin. // Northern Region: Science, Education, Culture. – 2016. – No. 1.
7. Voloshin M.A. Alexander Blok. Unexpected Joy. – URL: http://dugward.ru/library/blok/voloshin_blok_nech.html (accessed: 18.12.2025)

8. Gippius Z.N. My Lunar Friend. About Blok. – URL: http://dugward.ru/library/gippius/gippius_moy_lunnyy_drug.html (accessed: 18.12.2025)
9. Mayakovsky V.V. PPS: in 13 vols. – M.: Art. Literature, 1955–1961. – T. 12.
10. Yesenin S.A. About myself. – URL: <https://ru.wikisource.org/wiki/> (date of access: 12/18/2025)
11. Gumilyov N. Alexander Blok. – URL: http://dugward.ru/library/blok/gumilev_blok.html (date of access: 12/18/2025)
12. Golubkov V.V. Methods of Teaching Literature. – Moscow: Uchpedgiz, 1962. – 495 p.
13. Marantsman V.G. Selected Works / V.G. Marantsman; Herzen State Pedagogical University of Russia. Volume I. – St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia, 2022. – 336 p.
14. Shagieva N.F. The biography of a writer as a subject of research methodology // Academic research in educational sciences. – 2021. – volume 2.
15. Kokorishvili T.I. Studying the biography of a writer as a key factor in the literary education of high school students. // International scientific journal "Bulletin of Science" – 2020. – No. 2 (23) Vol. 4.
16. Gladkova E.V. Studying the biography of a writer in a literature lesson (online teaching experience) // Humanities in a modern university: yesterday, today, tomorrow. Proceedings of the III international scientific conference: in 2 volumes. Volume 1. St. Petersburg, 2020.
17. Multilingual education in the era of post-literacy: collective monograph / M. Yu. Gudova, V.A. Gudov, M.O. Guzikova [et al.]; Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin; Ural State Pedagogical University. – Ekaterinburg, 2021.
18. Fedchenko N.L., Tanasova T.G. Using Game Technologies in Studying Literature in an Educational Institution. // Russian Linguistic Bulletin – 2023. – No. 5 (41).
19. Fedchenko N.L., Gorobets L.N., Davydova A.R. Specifics of Cultural and Historical Analysis of a Fiction Text in Integrated Teaching of Russian Language and Literature in a Multicultural Environment. // Russian Linguistic Bulletin – 2024. – No. 11 (47).

Теоретические основы конструирования учебника русского языка как иностранного: сравнительный анализ методических подходов М.Н. Вятютнева и А.Р. Арутюнова

Зотова Анастасия Борисовна,

аспирант, Государственный институт русского языка
им. А.С. Пушкина

Цель исследования – выявление универсальных и специфических параметров методических систем М.Н. Вятютнева и А.Р. Арутюнова, лежащих в основе их концепций учебника по русскому языку как иностранному (РКИ) и участвующих в формировании современных подходов к его конструированию. В статье рассмотрена дидактическая репрезентация учебника как структурного ядра процесса обучения в сравнительном аспекте. Впервые была сделана попытка установить корреляционную зависимость между целевыми аудиториями, методическими задачами и способами реализации коммуникативного подхода, продемонстрированного в учебниках вышеуказанных авторов, что расширяет теоретические представления о генезисе отечественной лингводидактики и открывает перспективы для создания современных учебных пособий с учетом цифровой трансформации образования. В результате исследования установлено, что процесс формирования методических принципов конструирования учебника в рассматриваемых концепциях в целом базируется на схожих представлениях о коммуникативной направленности обучения и учете психологических особенностей обучающихся. Вместе с тем, под влиянием специфики целевой аудитории и определенных методических задач происходит переосмысление приоритетов, вследствие чего единые дидактические принципы получают разноречивое практическое воплощение и интерпретацию в рамках рассматриваемых методических систем.

Ключевые слова: учебник русского языка как иностранного; коммуникативная компетенция; М.Н. Вятютнев; А.Р. Арутюнов.

Введение

Актуальность данного исследования обусловлена современными тенденциями в развитии методической науки, проявляющимися в сосредоточении научного интереса на вопросах выявления и систематического описания дидактических принципов конструирования учебника РКИ. Такого рода исследования позволяют не только установить общие закономерности формирования методических систем, но и определить их индивидуально-авторские особенности, поскольку структура и содержание учебника неотделимы от педагогического мышления, научного мировоззрения и способа познания образовательных потребностей конкретной аудитории обучающихся.

Любой учебник иностранного языка имеет своей целью облегчить процесс изучения языка и дать обучаемому возможность общаться на иностранном языке. Учебник, как отмечает А.Р. Арутюнов, – «продукт социального заказа общества», который будет существовать и совершенствоваться до тех пор, пока общество будет нуждаться в массовом организованном обучении [Арутюнов, 1990, с. 3]. В системе преподавания русского языка как иностранного (РКИ) учебник традиционно играет роль структурного ядра и основного носителя методической концепции, воплощая в себе определенный подход к обучению и отражая эволюцию методических парадигм.

Таким образом, проблема исследования заключается в необходимости преодоления противоречия между актуальной общественной потребностью в создании эффективных учебных комплексов РКИ нового поколения, отвечающих вызовам цифровой эпохи и учитывающих особенности различных категорий обучающихся, и недостаточной систематизацией и адаптацией богатого теоретико-методического наследия отечественной лингводидактики, представленного в работах М.Н. Вятютнева и А.Р. Арутюнова, для решения современных задач преподавания РКИ.

Определенная дихотомия проявляется в том, что, с одной стороны, существует устойчивый социальный заказ на качественные учебные материалы, способные формировать коммуникативную компетенцию в условиях межкультурного взаимодействия, а с другой стороны, при проектировании современных образовательных ресурсов потенциал классических методических систем остается невостребованным в полной мере. Между тем использование коммуникативной методики – «объективная необходимость, продиктованная закономерностями любого обучения как такового» [Пассов, 1991, с. 4].

Разрешение этого противоречия составляет основную проблему, решению которой посвящено настоящее исследование.

Для достижения вышеуказанной цели исследования необходимо решить следующие **задачи**:

- выявить и систематизировать теоретические положения методических систем М.Н. Вятютнева и А.Р. Арутюнова, изложенных в трудах ученых и представляющих собой целостные концепции создания учебника РКИ;
- определить основания формирования авторских концепций учебника РКИ М.Н. Вятютнева и А.Р. Арутюнова в контексте целевых аудиторий и методических задач;
- описать универсальные и специфические аспекты практической реализации дидактических принципов в учебных пособиях рассматриваемых авторов.

Материалом для исследования послужили теоретические труды М.Н. Вятютнева и А.Р. Арутюнова, а также созданные на их основе учебники и учебные пособия по РКИ для различных категорий обучающихся.

Теоретическую базу исследования составляют работы в области теории учебника и методики преподавания иностранных языков (Вятютнев, 1984; Арутюнов, 1990; Шукин, 2017), а также базовые положения сравнительно-сопоставительного метода в методических исследованиях.

Для проведения исследования в данной статье используются **методы** сравнительного анализа и систематизации методических концепций М.Н. Вятютнева и А.Р. Арутюнова, метод компонентного анализа при выявлении дидактических принципов конструирования учебника РКИ, а также элементы контекстуального анализа при изучении прак-

тической реализации теоретических положений в авторских учебных пособиях и методических разработках.

Практическая значимость исследования состоит в потенциальной возможности использования его результатов – систематизированных параметров методических систем Вятютнева и Арутюнова – в практике преподавания РКИ, при разработке теоретических и практических курсов по истории методики, теории учебника, дидактики высшей школы. Кроме того, представленный в статье сравнительный анализ может служить основой для создания новых учебных пособий по РКИ с учетом проверенных временем дидактических принципов.

Обсуждение и результаты

Марк Николаевич Вятютнев (1930–2002) – выдающийся отечественный методист, доктор педагогических наук, автор фундаментальных работ в области теории и практики преподавания РКИ. Значительный вклад в развитие методической науки внесла его монография «Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы)» (1984), в которой системно раскрываются пути решения фундаментальных дидактических проблем – определения содержания обучения («чему учить») и выбора методов обучения («как учить»).

В вышеуказанном монографическом исследовании М.Н. Вятютнев не только анализирует место учебника в системе преподавания иностранных языков, но и детально разрабатывает вопросы коммуникативного наполнения учебных материалов и формирования коммуникативной компетенции. Особую ценность представляет предложенная автором семиэтапная модель создания учебника – от обоснования необходимости его разработки до практической апробации и сбора предложений по совершенствованию в процессе многолетнего использования [Вятютнев, 1984, с. 5].

Ученый обосновывает необходимость специальной теории учебника иностранного языка, которая должна отвечать комплексу методических требований, обусловленных спецификой языка как учебного предмета.

Особое внимание в монографии уделяется классификации учебников по РКИ. В труде «Теория учебника русского языка как иностранного», М.Н. Вятютнев выделяет четыре основных типа учебников РКИ [Вятютнев, 1984, с. 125–130]:

- грамматико-переводные учебники, как и следует из названия, сосредоточены на преподавании грамматики и развитии навыков перевода;
- структуральные учебники были созданы под влиянием структурализма и дают обучающимся возможность понимать и строить диалоги на основе представленных в учебнике структурных образцов;
- трансформационные учебники позволяют обучающимся узнать о языковой компетенции, овладеть синтаксическими конструкциями и правилами их преобразований;
- коммуникативные учебники отличаются от других тем, что их единицей обучения является речевое действие, и обучение построено на использовании грамматики в процессе решения коммуникативных задач.

Одним из важнейших терминов, введенных М.Н. Вятютневым в научный обиход, является понятие «коммуникативной компетенции». Коммуникативная компетенция представляет собой «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности» [Щукин, 2017, с. 143]. Развитие коммуникативной компетенции, по мнению М.Н. Вятютнева, способствуют развитию не просто знания языка как системы, но и умению активно и эффективно использовать его для коммуникации. Обучение коммуникации – это не только приемы работы, но целостная система и даже философия обучения [Акишина, Каган, 2012, с. 25].

Кроме фундаментальной монографии, М.Н. Вятютнев является автором и соавтором ряда учебников по русскому языку, включая серию для зарубежных школ с названиями: «Русский язык», «Горизонт», «Встречи», «Радуга», «Юность» и «Первые шаги». Целью этих материалов, разработанных М.Н. Вятютневым, была подготовка обучающихся к коммуникации на русском языке в самых разнообразных жизненных ситуациях.

Значительный вклад в развитие теории и практики создания учебных пособий по русскому языку как иностранному внес Артем Рубенович Арутюнов (1935–1992), чьи работы и сегодня сохраняют свою актуальность и методологическую ценность. Его концепция учебника, сформировавшаяся в 70–90-е годы XX века, базируется на интеграции коммуникативного подхода с глубоким вниманием к вопросам межкультурного диалога, что позволило вывести учебное книгоиздание материалов по русскому языку как иностранному на качественно новый уровень.

Теоретической основой этой концепции стало диссертационное исследование «Конструирование и экспертиза учебника русского языка для иностранцев» (1990), которое по сути явилось первым в отечественной методике систематизированным трудом, посвященным критериям оценки и создания учебного пособия. Арутюнов не просто перечислил требования, а предложил целостную систему, где центральное место занимает прагматический аспект. Методист настаивал, что учебник должен оцениваться не столько по полноте представленному языковому материалу, сколько по своей способности сформировать у обучающегося коммуникативную компетенцию, то есть готовность и умение эффективно действовать в реальных ситуациях общения [Арутюнов, 1990, с. 42]. Этот принцип стал методологическим каркасом для последующей научной работы А.Р. Арутюнова.

Классификация учебников РКИ А.Р. Арутюнова, основанная на целевом критерии, разделяет пособия на предкоммуникативные и коммуникативные [Арутюнов, 1990, с. 40]. Первые делятся на языковые (формирование знаний о системе языка) и речевые (развитие умений вне реального общения). Коммуникативные учебники подразделяются на коммуникативно-поведенческие (единица обучения – речевой поступок-реакция) и коммуникативно-деятельностные (единица – сознательное речевое действие). Несмотря на критику, именно деятельностная модель, нацеленная на использование языка как инструмента взаимодействия, стала основой для развития современных коммуникативных учебников РКИ.

Практическим воплощением его коммуникативно-деятельностного подхода явилась масштабная работа по созданию речевых параллелей для носителей немецкого, чешского, словацкого и французского языков. Эти пособия, как отмечал сам А.Р. Арутюнов, были призваны решить одну из ключевых проблем обучения – интерференцию. Однако в отличие от традиционного сопоставительного анализа, фокусирующегося на грамматике и фонетике, Арутюнов сделал акцент на социалингвистической и прагматической интерференции. Его «Чешско-русские речевые параллели» (1988) и «Словацко-русские речевые параллели...» (1985) демонстрируют, как одна и та же коммуникативная интенция (например, просьба, отказ, совет) реализуется в разных лингвокультурах. Это позволяло не только предотвратить ошибки, но и сформировать у обучающегося межкультурную чуткость, понимание национально-специфической картины мира носителей русского языка.

Особого внимания заслуживает опыт Арутюнова в создании учебников для научно-технического профиля, таких как «Русский язык для специалистов научно-технического профиля» (1989). В этой работе был блестяще реализован принцип профессионально-ориентированного обучения. Вместо механического заучивания терминов, обучающимся предлагались смоделированные ситуации научного дискурса: участие в конференции, работа с лабораторным оборудованием, написание аннотации к статье. Это предвосхищало современные тенденции обучения языку для специальных целей (LSP – Languages for Specific Purposes), доказывая, что даже на узкопрофильном материале можно и нужно развивать гибкие коммуникативные навыки (в современной лингводидактике так называемые soft skills).

Концепция учебника по русскому языку как иностранному, разработанная А.Р. Арутюновым, характеризуется системностью, прагматической направленностью и учетом межкультурного фактора. Его идеи о необходимости комплексной экспертизы учебных пособий, использовании речевых параллелей для преодоления интерференции и моделировании аутентичных профессиональных ситуаций остаются чрезвычайно актуальными и в современную эпоху, когда на первый план выходят задачи формирования не просто языковых, а социокультурных и профессиональных компетенций.

Сопоставление теоретических и практических наработок М.Н. Вятютнева и А.Р. Арутюнова позволяет выявить ключевые векторы развития отечественной методики преподавания РКИ во второй половине XX века. Несмотря на различия в акцентах и целевых аудиториях, их концепции учебника объединены рядом фундаментальных принципов, что свидетельствует о формировании в тот период устойчивой научной парадигмы.

Прежде всего, оба ученых последовательно отстаивали коммуникативную направленность обучения, выступая против сведения урока к чисто языковым упражнениям. Если для Вятютнева, работавшего над пособиями для начального этапа в школах, это выражалось во введении грамматики через призму элементарных речевых образцов и ситуаций бытового общения, то для Арутюнова, ориентированного на взрослую аудиторию, коммуникативность означала моделирование профессионального дискурса и речевого поведения в условиях межкультурного контакта. Таким образом, оба методиста видели конечной целью не усвоение системы языка «в себе», а формирование способности к практическому взаимодействию.

Второй важной точкой соприкосновения является глубокое внимание к психолого-педагогическим особенностям обучающимся. Вятютнев, учитывая возрастные особенности школьников, активно внедрял в свои учебники игровые методики, что способствовало поддержанию мотивации и непроизвольному запоминанию. В частности, в линейке учебников «Русский язык», рассчитанной на школьников 1–5 класса, находим игры: «Азбука Морзе» [Русский язык-1, 1988, с. 39], лабиринт [Русский язык-1, 1988, с. 55–56], филворды [Русский язык-2, 1988, стр. 6], раскраски [Русский язык-2, 1988, с. 20]. Арутюнов, в свою очередь, делал акцент на преодолении интерференции и учете родного языка обучающихся, разрабатывая специальные «речевые параллели» для носителей разных языков, что основывалось на понимании когнитивных трудностей, возникающих у взрослой аудитории [Чешско-русские речевые параллели, 1988, Словацко-русские речевые параллели, 1985, Русско-французские речевые параллели в темах и ситуациях, 1990]. Оба подхода демонстрируют стремление адаптировать учебный процесс к внутренним закономерностям восприятия и усвоения материала конкретным контингентом.

Основные различия между концепциями проистекают из кардинально разной целевой аудитории, на которую они были нацелены. Это обусловило расхождение в доминирующем подходе, объекте моделирования и ключевых методических приемах. М.Н. Вятютнев концентрировался на создании учебника для системного школьного курса. Его целевой аудиторией были дети на начальном этапе обучения в иноязычной среде. Исходным пунктом для него выступала система языка, которую требовалось адаптировать для детского восприятия. Поэтому его подход может быть охарактеризован как структурно-функциональный с элементами игры. Учебник выстраивал четкую, поступательную траекторию «от простого к сложному», обеспечивая формирование прочного фундамента. Ключевым объектом моделирования была повседневная, бытовая коммуникативная среда ребенка. Ведущими методическими приемами стали наглядность (картинки, схемы) и игровые ситуации, что полностью соответствовало возрастной психологии.

Напротив, А.Р. Арутюнов разрабатывал модель учебника для взрослых обучающихся, часто – профильных специалистов (ученых, инженеров). Его отправной точкой была не система языка, а система коммуникативных потребностей конкретного учащегося. Его подход был по своей сути функционально-коммуникативным и носил ярко выраженный проблемный характер. Учебник был нацелен на скорейшее решение конкретных коммуникативных задач: преодоление интерференции, освоение профессионального дискурса. Поэтому ключевым объектом моделирования становилась профессиональная и научная среда общения. Ведущими методическими приемами выступили речевые параллели, сопоставительный анализ и интенсивные методы, опиравшиеся на сознательность и практический опыт взрослого человека.

Теоретическое осмысление своей практической деятельности также имело разнонаправленный характер. Вятютнев заложил основы теории учебника для длительного, систематического курса, обеспечивающего поэтапное развитие языковой личности. Арутюнов же в своей фундаментальной диссертации «Конструирование и экспертиза учебника...» (1990) разработал целостную систему критериев для оценки и создания учебных пособий, сделав акцент на их прагматической адекватности и эффективности.

Проведенный анализ показывает, что концепции Вятютнева и Арутюнова не противостоят, а гармонично взаимодополняют друг друга в рамках единого методического пространства. Они решали разные, но равнозначно важные задачи. Вятютнев создал модель «вертикального» учебника, обеспечивающего системное освоение языка с нуля. Арутюнов разработал модель «горизонтального», вариативного и профилно-ориентированного пособия, отвечающего специализированным запросам взрослой аудитории.

Сравнительный анализ подходов М.Н. Вятютнева и А.Р. Арутюнова демонстрирует, что современная теория учебника РКИ должна быть плюралистичной и учитывать целеполагание. Наследие этих ученых предоставляет методике два мощных инструмента: модель для построения фундаментального курса (Вятютнев) и модель для создания гибких, узкоспециализированных пособий (Арутюнов). Их объединяет гуманистический, личностно-ориентированный пафос, ставящий во главу угла не язык как абстрактную систему, а реального учащегося с его уникальными потребностями и возможностями, что продолжает оставаться актуальным ориентиром для разработчиков учебной литературы.

Методическое наследие отечественной лингводидактики в области обучения русскому языку как иностранному трансформируется и адаптируется к условиям цифровой образовательной среды. В частности, эволюция учебных пособий для детской аудитории отражает

современные тенденции развития теории и методики обучения, где традиционные принципы преподавания обогащаются цифровыми решениями. В них учитываются возрастные особенности, способности к усвоению языка, а также культурная специфика родной страны ребенка. Достаточно вспомнить учебно-методический комплект «Полёт» [Голубева, 2020], вышедший в издательстве «Златоуст». Помимо очевидных преимуществ данной серии, вроде красочных иллюстраций, интересной сюжетной линии, наличия аудио-приложения и интерактивных заданий, данная линейка издана в пяти языковых вариациях: европейской, узбекской, таджикской, сирийской и казахской. Каждый УМК имеет национальный колорит, учитывает социокультурные особенности целевой аудитории, что отражается и в оформлении, и в национальных реалиях.

Что же касается методического наследия А.Р. Арутюнова в современном контексте, одним из наиболее востребованных элементов становится теория речевых параллелей. Если в XX веке она реализовывалась в виде специализированных печатных пособий для носителей конкретных языков, то сегодня этот принцип нашел новую жизнь в алгоритмах адаптивных цифровых тренажеров и интеллектуальных обучающих систем. Например, цифровые образовательные платформы, такие как «Skyeng» или «Babbel» используют предустановленные данные о родном языке пользователя (например, польском или немецком) для того, чтобы предлагать упреждающие упражнения на те грамматические и лексические темы, где вероятность ошибки по причине интерференции наиболее высока. Это прямое развитие идей Арутюнова, поднятое на новый технологический уровень.

Аналогичным образом переосмысливаются в цифровой среде игровые методики и принцип наглядности М.Н. Вятютнева. Его подход к использованию комиксов и игровых ситуаций для детей трансформировался в целое направление геймификации образования (edutainment) [Буров, 2020, с. 8]. В современных мобильных приложениях для изучения языков (например, «Duolingo» или «Memrise») центральными становятся именно те элементы, которые пропагандировал Вятютнев: визуальная опора, сюжетность, система мгновенного поощрения, соревновательные моменты (лидерборды), а в современных приложениях или онлайн-курсах происходит внедрение виртуальной валюты как способа усиления вовлеченности обучающихся и снижения уровня стресса при обучении [Адамович, Чиркина, 2023, с. 10]. Интерактивные комиксы, диалоговые тренажеры с выбором реплик, мини-игры на запоминание лексики – все это является цифровой эволюцией тех приемов, которые ученый предлагал для бумажного учебника. Игровые задачи помогают развить внутреннюю мотивацию для выполнения приоритетных образовательных задач [Орлова, Титова, 2015, с. 60]. Идея М.Н. Вятютнева о том, что обучение на начальном этапе должно быть эмоционально окрашенным и мотивирующим, оказалась как никогда актуальной в эпоху клипового мышления и высокой конкуренции за внимание обучающегося.

Несмотря на очевидную актуальность, прямое перенесение концепций середины–конца XX века в современную практику невозможно без их критического переосмысления и существенного доработки. Это связано с двумя группами ограничений. Во-первых, это технологическое отставание исходных моделей. Ни Вятютнев, ни Арутюнов не могли в полной мере предвидеть масштабов цифровой трансформации образования. Их учебники проектировались как самодостаточные, линейные продукты. Как справедливо указывают Л.А. Константинова и Ю.М. Зубарева, «современный учебник по РКИ нового типа (в отличие от бумажного) должен стать электронный учебник, который сохранял бы информативную и методическую базу привычного бумажного учебника и в то же время удовлетворял бы требованиям нового Государственного стандарта, являлся бы доступными, «мобильным», экономичным» [Константинова, Зубарева, 2014, с. 27]. Поэтому принципы конструирования и экспертизы, предложенные Арутюновым, требуют расширения: к традиционным критериям (например, соответствие программе, методическая адекватность) необходимо добавить критерии интерактивности, мультимедийности, адаптивности и интеграции с цифровыми сервисами.

Во-вторых, что более существенно, это социокультурное устаревание контента. Коммуникативные ситуации, которые моделировали в своих учебниках оба методиста, отражали реалии советского и раннего постсоветского общества. Сегодня остро ощущается нехватка материалов, посвященных дистанционной коммуникации: общению в видеочатах (Zoom, Skype), мессенджерах (Telegram, WhatsApp), социальных сетях и профессиональных сетях типа LinkedIn [Дюспер, Зацепина, 2021, с. 172]. Эти форматы общения имеют свою специфику (например, сетевой этикет, способы подтверждения получения сообщения, способы выражения эмоций), которая практически не отражена в учебниках, созданных по классическим канонам. Современный учебник

должен включать задания на анализ переписки в мессенджере, проведение виртуальной экскурсии или участие в онлайн-конференции, что выходит за рамки исходных концепций.

Заключение

Проведенный анализ позволяет утверждать, что учебник русского языка как иностранного выступает не просто дидактическим инструментом, но и своего рода «зеркалом», отражающим ключевые этапы эволюции методической мысли – от структурного подхода к коммуникативно-деятельностной парадигме.

Данное исследование методических подходов М.Н. Вятютнева и А.Р. Арутюнова к процессу конструирования учебных материалов по русскому языку как иностранному позволяет сформулировать следующие выводы, свидетельствующие о достижении поставленной цели и решении конкретных задач:

В рамках решения первой задачи – выявить и систематизировать теоретические положения методических систем М.Н. Вятютнева и А.Р. Арутюнова – были определены ключевые параметры их концепций. Установлено, что система Вятютнева характеризуется структурно-функциональным подходом с акцентом на системность и учет возрастных особенностей обучающихся, тогда как система Арутюнова отличается функционально-коммуникативной направленностью с фокусом на прагматические потребности взрослой аудитории.

При реализации второй задачи – определить основания формирования авторских концепций учебника РКИ – установлено, что различия в методологических подходах обусловлены спецификой целевых аудиторий: Вятютнев ориентировался на системное школьное образование, Арутюнов – на профильно-ориентированное обучение взрослых. Это обусловило различие в методологических приоритетах и способах реализации коммуникативного подхода.

В процессе решения третьей задачи – описать универсальные и специфические аспекты практической реализации дидактических принципов – выявлено, что универсальными аспектами являются ориентация на формирование коммуникативной компетенции и учет психолого-педагогических особенностей обучающихся, а специфическими – методы реализации: игровые методики и системное структурирование материала у Вятютнева, речевые параллели и профильная ориентация у Арутюнова.

Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке гибридных моделей учебника, сочетающих «вертикаль» Вятютнева (последовательное усвоение системы языка) и «горизонталь» Арутюнова (модули с речевыми параллелями), а также в интеграции искусственного интеллекта для персонализации обучения на основе принципов преодоления интерференции Арутюнова и геймификации Вятютнева.

Таким образом, методологическое наследие М.Н. Вятютнева и А.Р. Арутюнова сохраняет свою актуальность на современном этапе цифровой трансформации образовательного процесса и может служить основой для создания эффективных, прагматичных и коммуникативноориентированных учебных комплексов нового поколения при условии творческой адаптации к вызовам цифровой эпохи.

Наследие Вятютнева и Арутюнова демонстрирует удивительную устойчивость своих базовых методических принципов – ориентации на коммуникацию, учета родного языка и психологии обучающегося. Эти принципы успешно транслируются в цифровую среду, принимая формы адаптивных тренажеров и геймифицированных приложений. Однако современная практика предъявляет новые требования, связанные с технологическим и социокультурным развитием. Задачей современных методистов является не слепое копирование идей классиков, а их творческое развитие: интеграция в новые цифровые форматы и наполнение актуальным содержанием, отражающим реалии цифрового глобализированного мира. Только такой синтез проверенной временем методологической базы и адекватного ответа на вызовы времени позволит создать эффективные учебные комплексы нового поколения.

Литература

1. Арутюнов А.Р. Русский язык для специалистов научно-технического профиля = Russisch f4cr Naturwissenschaften und Technik [Основной курс: для говорящих на нем. яз.] / А.Р. Арутюнов, В. Пале, А.А. Радченко. – Москва: Рус. яз., Брокен ферлаг, 1989. – 283.[1] с.: ил.: 22 см.; ISBN 5-200-00833-6 (В пер.).
2. Вятютнев М.Н. Русский язык. 1: учебное пособие / М.Н. Вятютнев [и др.]. – Москва: Русский язык, 1988. – 146 с.
3. Вятютнев М.Н. Русский язык. 2: учебное пособие / М.Н. Вятютнев [и др.]. – Москва: Русский язык, 1988. – 114 с.
4. Голубева А.В. Полёт: учебное пособие / А.В. Голубева [и др.]. – Москва: Златоуст, 2020. – 120 с.

5. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие [Электронный ресурс] / А.Н. Щукин. – 4-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2017–509 с.

6. Русско-французские речевые параллели в темах и ситуациях: учебное пособие / А.Р. Арутюнов, И.В. Белякова, Г.И. Падусова, М.А. Чигирёва. – Москва: Русский язык, 1990. – 345 с.

7. Словацко-русские речевые параллели в темах и ситуациях = Slovensko-ruske recove paralely v temach a situaciach: учебное пособие / А.Р. Арутюнов, Я. Диановски, В.С. Лизунов. – Москва: Русский язык; Bratislava: Sloven. red. nakl-vo, 1985. – 318 с.: ил.

8. Чешско-русские речевые параллели в темах и ситуациях: учебное пособие: для говорящих на чешском языке / А.Р. Арутюнов, О. Паролкова, В.С. Лизунов. – Москва: Русский язык, 1988. – 336 с.: ил.

9. Адамович К.А., Чиркина Т.А. (2023) Игра на повышение: роль виртуальной валюты в стимулировании выполнения домашних заданий на платформе Skyeng. Вопросы образования / Educational Studies Moscow, № 4, сс. 8–24. <https://doi.org/10.17323/vo-2023-16640>.

10. Арутюнов А.Р. Конструирование и экспертиза учебника русского языка для иностранцев: диссертация ... доктора педагогических наук: специальность 13.00.02 / А.Р. Арутюнов. – Москва, 1990. – 397 с.

11. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев / А.Р. Арутюнов. – Москва: Русский язык, 1990. – 165 с.

12. Буров В.А. Эдьютейнмент и геймификация в обучении иностранному языку: сходства и различия // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2020. – Т. 9, № 35. – С. 8–17.

13. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) / М.Н. Вятютнев. – Москва: Русский язык, 1984. – 144 с.

14. Дюстер Е.А., Зацепина К.Д. Интернет-мемы на уроке русского языка как иностранного при обучении иностранных студентов цифровому этикету // Преподаватель XXI век. 2021. № 3. Часть 1. С. 171–178. DOI: 10.31862/2073-9613-2021-3-171-178.

15. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 1991. – 222,[1] с.; 23 см. – (Б-ка учителя иностр. яз.); ISBN 5-09-000707-1.

16. Константинова Л.А. Электронный учебник РКИ как современный учебник нового типа / Л.А. Константинова, Ю.М. Зубарева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2014. – № 1. – С. 27–30. – EDN RSXJBL.

17. Орлова О.В., Титова В.Н. Геймификация как способ организации обучения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 9. С. 60–64.

18. Учимся учить [Текст]: для преподавателя русского языка как иностранного / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – Москва: Русский язык. Курсы, 2012. – 255 с.: ил., табл.; 21 см. – (Методы. Приёмы. Результаты); ISBN 978-5-88337-044-0.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF DESIGNING A TEXTBOOK FOR RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: A COMPARATIVE ANALYSIS OF THE METHODOLOGICAL APPROACHES OF M.N. VYATUTNEV AND A.R. ARUTYUNOV

Zotova A.B.

Pushkin State Institute of the Russian Language

The purpose of the study is to identify the universal and specific parameters of the methodological systems of M.N. Vyatutnev and A.R. Arutyunov. Arutyunov, which underlie their concepts for a textbook on Russian as a foreign language (RFL) and contribute to the development of modern approaches to its design. This article examines the didactic representation of a textbook as the structural core of the learning process from a comparative perspective. For the first time, an attempt was made to establish a correlation between target audiences, methodological objectives, and methods for implementing the communicative approach demonstrated in the textbooks of the aforementioned authors. This expands theoretical understanding of the genesis of Russian linguodidactics and opens up prospects for the creation of modern teaching aids that take into account the digital transformation of education. The study found that the process of developing methodological principles for textbook design in the concepts under consideration is generally based on similar notions about the communicative focus of learning and consideration of the psychological characteristics of students. At the same time, influenced by the specifics of the target audience and specific methodological objectives, priorities are being reconsidered, resulting in uniform didactic principles being implemented and interpreted in various ways within the methodological systems under consideration.

Keywords: textbook of Russian as a foreign language; communicative competence; M.N. Vyatutnev; A.R. Arutyunov.

References

1. Arutyunov A.R. Russian language for specialists in scientific and technical fields = Russisch f r Naturwissenschaften und Technik [Basic course: for speakers of German] / A.R. Arutyunov, V. Pape, A.A. Radchenko. – Moscow: Rus. yazyk, Br cken verlag, 1989. – 283,[1] p.: ill.: 22 cm.; ISBN 5-200-00833-6 (in translation).
2. Vyatutnev M.N. Russian language. 1: a textbook / M.N. Vyatutnev [et al.]. – Moscow: Russkiy yazyk, 1988. – 146 p.
3. Vyatutnev M.N. Russian language. 2: a textbook / M.N. Vyatutnev [et al.]. – Moscow: Russkiy Yazyk, 1988. – 114 p.
4. Golubeva A.V. Flight: a tutorial / A.V. Golubeva [et al.]. – Moscow: Zlatoust, 2020. – 120 p.
5. Methods of Teaching Russian as a Foreign Language: a tutorial [Electronic resource] / A.N. Shchukin. – 4th ed., reprinted – Moscow: FLINTA, 2017–509 p.
6. Russian-French Speech Parallels in Topics and Situations: a tutorial / A.R. Arutyunov, I.V. Belyakova, G.I. Pyadusova, M.A. Chigireva. – Moscow: Russkiy Yazyk, 1990. – 345 p.
7. Slovak-Russian Speech Parallels in Topics and Situations = Slovensko-ruske recove paralely v temach a situaciach: a tutorial / A.R. Arutyunov, J. Dianovski, V.S. Lizunov. – Moscow: Russkiy Yazyk; Bratislava: Sloven. red. nakl-vo, 1985. – 318 p.: ill.
8. Czech-Russian Speech Parallels in Topics and Situations: a tutorial: for Czech speakers / A.R. Arutyunov, O. Parolkova, V.S. Lizunov. – Moscow: Russkiy Yazyk, 1988. – 336 p.: ill.
9. Adamovich K. A., Chirkina T.A. (2023) The Game of Raising: The Role of Virtual Currency in Incentives for Homework Completion on the Skyeng Platform. Educational Studies Moscow, No. 4, Pp. 8–24. <https://doi.org/10.17323/vo-2023-16640>.
10. Arutyunov A.R. Design and Evaluation of a Russian Language Textbook for Foreigners: Dissertation ... Doctor of Pedagogical Sciences: specialty 13.00.02 / A.R. Arutyunov. – Moscow, 1990. – 397 p.
11. Arutyunov A.R. Theory and Practice of Creating a Russian Language Textbook for Foreigners / A.R. Arutyunov. – Moscow: Russkiy Yazyk, 1990. – 165 p.
12. Burov V.A. Edutainment and Gamification in Foreign Language Teaching: Similarities and Differences // Issues of Teaching Methods at the University. – 2020. – Vol. 9, No. 35. – P. 8–17.
13. Vyatutnev M.N. Theory of the Textbook of Russian as a Foreign Language (Methodological Foundations) / M.N. Vyatutnev. – Moscow: Russkiy Yazyk, 1984. – 144 p.
14. Dyuster E. A., Zatssepina K.D. Internet Memes in the Lesson of Russian as a Foreign Language When Teaching Digital Etiquette to Foreign Students // Prepodavatel 21st Century. 2021. No. 3. Part 1. P. 171–178. DOI: 10.31862/2073-9613-2021-3-171-178.
15. Communicative Method of Teaching Foreign Language Speaking / E.I. Passov. – 2nd ed. – Moscow: Prosveshchenie, 1991. – 222,[1] p.; 23 cm. – (Foreign Language Teacher's Library); ISBN 5-09-000707-1.
16. Konstantinova L.A. Electronic textbook of Russian as a modern textbook of a new type / L.A. Konstantinova, Yu.M. Zubareva // Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Russian and foreign languages and methods of their teaching. – 2014. – No. 1. – Pp. 27–30. – EDN RSXJBL.
17. Orlova O. V., Titova V.N. Gamification as a way of organizing learning // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. 2015. No. 9. Pp. 60–64.
18. Learning to teach [Text]: for a teacher of Russian as a foreign language / A.A. Akishina, O.E. Kagan. – Moscow: Russian language. Courses, 2012. – 255 p.: ill., table; 21 cm. – (Methods. Techniques. Results); ISBN 978-5-88337-044-0.

Проблемы воспитания скоростно-силовых способностей в единоборствах у обучающихся вузов

Иванова Марина Михайловна,

к.п.н., доцент кафедры торических основ физического воспитания

E-mail: ivanova_mm@altspu.ru

Чигорьев Евгений Александрович,

доцент кафедры физической подготовки Омской академии МВД России

E-mail: arinagleb17@rambler.ru

Корнаушенко Андрей Владимирович,

преп., Барнаульский юридический институт МВД России

E-mail: karn78@mail.ru

Целью данного исследования является выявление и систематизация проблем воспитания скоростно-силовых способностей в процессе обучения единоборствам, а также определение путей их оптимизации. Проведенное исследование носит междисциплинарный характер и выполнено на стыке педагогики, теории и методики физического воспитания и спорта, а также спортивной психологии. На основе анализа научно-методической и специальной литературы авторами выделены основные группы проблем воспитания скоростно-силовых способностей в единоборствах у обучающихся высших учебных заведений. Особое внимание уделено критическому анализу причин выделенных проблем, а также намечены пути минимизации неблагоприятных последствий для всех участников образовательного процесса. Статья может представлять научный интерес для преподавателей высшей школы, осуществляющих реализацию основных образовательных программ, по дисциплине «Единоборства».

Ключевые слова: образовательный процесс, высшее учебное заведение, физическое воспитание, студенческий спорт, научный подход, педагогические технологии.

Введение

Единоборства в современной образовательной системе высшей школы играют важную роль. Представляя собой системный сегмент, они выполняют комплексную реализацию следующих функций:

- образовательной (формирование системы знаний, включающей исторический аспект дисциплины, анатомо-физиологические, биохимические и биомеханические основы, теорию методики обучения, а также практическую составляющую, включая освоение базовых технических элементов);
- оздоровительной (профилактика заболеваний, адаптация организма студента к физическим нагрузкам);
- воспитательной (формирование волевых и нравственных качеств личности, совершенствование психологической устойчивости и саморегуляции);
- социальной (развитие эффективных навыков межличностной и групповой коммуникации, адаптации в студенческом и спортивном коллективе, повышение уверенности в себе и своих силах посредством освоения основ самообороны, а также физического и спортивного самосовершенствования);
- спортивного совершенствования (достижение конкретных спортивных результатов, подготовка к соревнованиям различного уровня, подготовка и выполнение нормативов спортивных разрядов).

Важное место в образовательной системе освоения единоборств занимает воспитание скоростно-силовых способностей занимающихся.

Основная часть

Под скоростно-силовыми способностями понимается способность человека проявлять максимальную силу (мышечные усилия) за минимальный промежуток времени. В единоборствах воспитание скоростно-силовых способностей является важнейшим направлением в системе подготовки, поскольку эффективная скоростно-силовая подготовка обеспечивает более результативное выполнение атакующих и защитных действий (удары, защита, маневрирование, нырки, уклоны, тейкдауны, подъемы из партера и т.д.).

С точки зрения эффективности построения учебно-тренировочного процесса, в основе подготовки заложен принцип преодоления значительного сопротивления с максимальной скоростью, а также преодоление незначительного сопротивления с максимальной скоростью. В качестве наиболее эффективных методов применяются следующие: метод максимальных усилий, метод динамических усилий, ударный метод, метод круговой тренировки и др. Средствами подготовки выступают упражнения с отягощениями (упражнения с внешним сопротивлением и с преодолением собственного веса тела, с преодолением сопротивления внешней среды), полиметрические упражнения, специальные подготовительные упражнения и т.д. Вместе с тем, существует ряд проблем препятствующих эффективному воспитанию скоростно-силовых способностей, к ним можно отнести: неравномерное развитие скоростно-силовых способностей, обусловленное половозрастной гетерохронностью сензитивных периодов формирования, спецификой адаптации организма к нагрузкам, неэффективное построение учебно-тренировочного процесса и т.д.

В соответствии с объектом нашего исследования, в фокусе внимания находятся студенты системы высшего образования, осваивающие единоборства. Обучение единоборствам может осуществляться как в рамках основной учебной деятельности (при освоении предмета физическая культура или единоборства), а также в рамках секционной работы, функционирования спортивных студенческих клубов, сборных команд вузов и т.д.

Систематизировав работы в области исследовательского поля нашей темы, сформулируем основные группы проблемы воспитания скоростно-силовых способностей в единоборствах у обучающихся вузов [1–11].

1. Одной из ключевых проблем является неоднородность состава занимающихся. Зачастую в группе присутствуют обучающиеся с разным уровнем подготовленности от неподготовленных до лиц, имеющих разряды и высокие спортивные достижения, в связи с чем стандартная «унифицированная программа обучения» не будет способствовать эффективному обучению всего состава обучающихся, поскольку студенты с высоким уровнем подготовленности будут испытывать недостаток нагрузки, а студенты с низким уровнем базовой подготовки наоборот – перегрузке. Данное обстоятельство усложняет

процесс обучения и как следствие – требует от педагога реализации дифференцированного подхода. К этой группе проблем можно отнести недостаточную индивидуализацию программ подготовки.

2. Следующая группа проблем логично вытекает из предыдущей и связана с мотивационным разнообразием. Мотивация к освоению единоборств обусловлена базовым уровнем подготовленности занимающихся, а также их актуальными потребностями: совершенствование техники, развитие отдельных физических качеств, освоение основ самообороны, совершенствование двигательных навыков, подготовка к конкретным соревнованиям и др. Недостаточный уровень мотивации оказывает отрицательное влияние на процесс и результат деятельности.

3. Слабая интеграция теоретической и практической частей учебного курса. Недостаточная эффективность работы по воспитанию скоростно-силовых способностей в единоборствах у обучающихся вузов связана с ограниченным количеством времени по освоению теоретической части, а именно, пробелы в изучении основ анатомии, физиологии, биохимии, биомеханики, теории спортивной тренировки и закономерностей формирования и совершенствования двигательных действий. Недостаточное понимание основных принципов скоростно-силовых действий является препятствующим фактором их осознанного воспитания и совершенствования.

4. Недооценка или игнорирование необходимости восстановительных процессов. Целью восстановления при воспитании скоростно-силовых качеств является устранение метаболитов, восстановление ионного баланса, регенерация мышечных волокон, нормализация нейроэндокринной регуляции и др. В силу того, что процесс обучения в вузе менее интенсивный, как, например учебно-тренировочный процесс в организациях системы дополнительного образования, у педагогов меньше возможностей осуществлять контроль за соблюдением чередования физических нагрузок и восстановительных периодов у обучающихся. Недооценка процессов восстановления может привести к апатии, снижению или потере мотивации, хроническому утомлению, возможному травматизму, и в результате – снижению учебных и спортивных достижений.

5. Проблемы приоритета технической подготовки над физической, которые проявляются в превалировании в практике вузовской подготовки обучения и совершенствования технических приемов, при этом не уделяется должного внимания развитию базовых физических качеств – скорости и силы.

6. Проблемы организации материально-технической базы. Это обусловлено недостаточным обеспечением залов единоборств. В частности, недостаточное наличие базового оборудования (например, боксерских мешков, груш, защитных матов и накладок, тренировочных матов, макивар, устройств для измерения силы и скорости удара и пр.), также сюда можно отнести износ и надлежащее состояние спортивного инвентаря. Данные проблемы затрудняют реализацию образовательного процесса, а также несут потенциальную угрозу с точки зрения получения травматизма у обучающихся.

Заключение

Таким образом, на основе проведенного анализа можно сделать вывод о том, что воспитание скоростно-силовых способностей в единоборствах у обучающихся вузов является интегративной задачей, которая обусловлена образовательной средой высшего учебного заведения. В основе успешной деятельности в данном направлении лежит системный подход, включающий различные компоненты, среди которых планирование реализации учебных курсов с точки зрения рационализации компонентов физической, технической, тактической и психологической подготовки, тщательным подбором средств подготовки, полноценной материально-технической средой др. Преодоление выделенных проблем позволит не только повысить эффективность процесса воспитания скоростно-силовых способностей в единоборствах у обучающихся вузов, но и решить весь спектр поставленных задач: обучающихся, социальных воспитательных, оздоровительных и пр.

Литература

1. Альжанов, Х.Х., Формирование основ ведения единоборств в физическом воспитании студентов в вузе: монография / Х.Х. Альжанов Минобрнауки России, ОмГТУ. Омск: Изд-во ОмГТУ, 2016–132 с.
2. Андреева, О.В. и др. Высшее образование и спортивная подготовка студентов-боксеров через призму личностно ориентированного подхода / О.В. Андреева // Научно-теоретический журнал «Ученые записки», 2007. – № 10(32). – С. 3–7
3. Глухов, Г.Ф. Социально-педагогические аспекты применения компетентного и личностно-ориентированного подходов к обучению курсантов-спортсменов на занятиях боевыми единоборствами / Г.Ф. Глухов Научно-теоретический журнал «Ученые записки», № 2(72) – 2011. – С. 57–61.

4. Голец, А.В. Воспитательный потенциал спортивных единоборств в работе с детьми и молодежью / А.В. Голец // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка, 2015. – № 4. – С. 44–47.

5. Долганов, А.В. Организация физкультурно-спортивной деятельности студентов в процессе занятий борьбой дзюдо: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2006. 23 с.

6. Кучумов, Д.В., Ямалетдинова Г.А. Технология педагогического сопровождения познавательной деятельности студентов вуза при освоении восточных единоборств / Д.В. Кучумов, Г.А. Ямалетдинова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 1 (январь). – С. 123–139.

7. Магомедов, М.Ш. и др. Единоборства в системе физического воспитания студентов: вызовы и перспективы / М.Ш. Магомедов <https://emreview.ru/index.php/emr/article/view/1001> (дата обращения 01.10.2025).

8. Рябинин, С.П. Скоростно-силовая подготовка в спортивных единоборствах: учебное пособие / С.П. Рябинин, А.П. Шумилин. Красноярск: СФУ. Институт естественных и гуманитарных наук, 2007. 153 с.

9. Рекунов, Н.К., Петин Д.А. Анализ подходов к преподаванию единоборств в высших учебных заведениях / Н.К. Рекунов, Д.А. Петин // Проблемы современного педагогического образования 2021. – № 70. – С. 184–187.

10. Тверских, В.В. Здоровьесберегающая технология физического воспитания студентов на основе использования средств // Теория и практика физической культуры. 2007. – № 1. – С. 28–29.

11. Цыганок, А.О. Подготовка курсантов вузов по рукопашному бою: дис. ... канд. пед. наук / А.О. Цыганок. Военный институт физической культуры. СПб., 2003. 224 с.

PROBLEMS OF EDUCATION OF SPEED AND FORCE ABILITIES IN COMBAT SPORTS IN UNIVERSITY STUDENTS

Ivanova M.M., Chigoryaev E.A., Kornaushenko A.V.

Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

The purpose of this study is to identify and systematize the problems of training speed and strength abilities in the process of martial arts training, as well as to identify ways to optimize them. The conducted research is interdisciplinary and is carried out at the intersection of pedagogy, theory and methodology of physical education and sports, as well as sports psychology. Based on the analysis of scientific, methodological and specialized literature, the authors have identified the main groups of problems of training speed and strength abilities in martial arts among students of higher educational institutions. Special attention is paid to a critical analysis of the causes of the identified problems, as well as ways to minimize adverse consequences for all participants in the educational process. The article may be of scientific interest to higher school teachers who implement basic educational programs that include the discipline of "Martial Arts".

Keywords: educational process, higher education institution, physical education, student sports, scientific approach, pedagogical technologies.

References

1. Alzhanov, H.H., The formation of the foundations of martial arts in the physical education of students at the university: a monograph / H.H. Alzhanov Ministry of Education and Science of Russia, OmSTU. Omsk: Publishing house of OmGTU, 2016–132 p.
2. Andreeva, O.V. and others. Higher education and sports training of boxing students through the prism of a personality-oriented approach / O.V. Andreeva // Scientific and theoretical journal "Scientific Notes", 2007. – № 10(32). – Pp. 3–7
3. Glukhov, G.F. Socio-pedagogical aspects of the application of competence-based and personality-oriented approaches to the training of cadet athletes in martial arts classes / G.F. Glukhov Scientific and theoretical journal "Scientific notes", № 2(72) – 2011. – Pp. 57–61.
4. Golets, A.V. Educational potential of sports Martial arts in working with children and youth / A.V. Golets // Physical culture: upbringing, education, training, 2015, No. 4, Pp. 44–47.
5. Dolganov, A.V. Organization of physical culture and sports activities of students in the process of judo wrestling: abstract of the dissertation of the Candidate of pedagogical Sciences. Tyumen, 2006. 23 p.
6. Kuchumov, D.V., Yamaletdinova G.A. Technology of pedagogical support of cognitive activity of university students in the development of martial arts / D.V. Kuchumov, G.A. Yamaletdinova // Scientific and methodological electronic journal "Concept". – 2025. – No. 1 (January). – Pp. 123–139.
7. Magomedov, M.Sh. and others. Martial arts in the system of physical education of students: challenges and prospects / M. Sh. Magomedov <https://emreview.ru/index.php/emr/article/view/1001> (accessed 01.10.2025).
8. Ryabinin, S.P. Speed and strength training in martial arts: a textbook / S.P. Ryabinin, A.P. Shumilin. Krasnoyarsk: Siberian Federal University. Institute of Natural Sciences and Humanities, 2007. 153 p.
9. Rekunov, N.K., Petin D.A. Analysis of approaches to teaching martial arts in higher educational institutions / N.K. Rekunov, D.A. Petin // Problems of modern pedagogical education 2021. – No. 70. – Pp. 184–187.
10. Tverskikh, V.V. Health-saving technology of physical education of students based on the use of funds // Theory and practice of physical culture. 2007. No. 1. Pp. 28–29.
11. Tsyganok, A.O. Training of university cadets in hand-to-hand combat: dis. ... Candidate of Pedagogical Sciences / A.O. Tsyganok. Military Institute of Physical Culture. St. Petersburg, 2003. 224 p.

Коландария Елена Михайловна,

старший преподаватель, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Благовещенский государственный педагогический университет»
E-mail: kolandar@mail.ru

Статья посвящена исследованию процесса становления профессиональной мобильности педагогов в условиях преподавания иностранным студентам. Обосновывается актуальность развития данной интегративной компетенции, включающей когнитивную, операционную, коммуникативную и эмоциональную составляющие, для успешной работы в поликультурной академической среде. В работе теоретически анализируются ключевые компоненты профессиональной мобильности и практические трудности, с которыми сталкивается преподаватель при работе с иностранной аудиторией. Автор предлагает комплекс методических приёмов и организационных мер, направленных на преодоление языковых и культурных барьеров, адаптацию учебного контента и создание инклюзивной образовательной среды. Делается вывод о том, что сам опыт преподавания иностранным студентам служит мощным катализатором профессионального роста, развивая рефлексивность, методическую гибкость и способствуя развитию профессиональной мобильности преподавателя, что в конечном итоге повышает конкурентоспособность российского высшего образования.

Ключевые слова: профессиональная мобильность педагога, иностранные студенты, поликультурная образовательная среда, межкультурная коммуникация, методика преподавания, академическая адаптация

Процесс профессиональной подготовки будущих педагогов в российском высшем образовании преимущественно ориентирован на обеспечение компетенции работы с отечественными учащимися. Однако реальная практика демонстрирует высокую вероятность возникновения ситуации, когда педагог сталкивается с необходимостью вести занятия с иностранными студентами. Данный феномен обусловлен объективными тенденциями интернационализации высшего образования, увеличением притока иностранных учащихся в российские образовательные учреждения и ростом спроса на подготовку квалифицированных специалистов, владеющих русским языком.

Профессиональная мобильность определяется как способность специалиста быстро адаптироваться к изменениям внешней среды, приобретать новые компетенции и успешно интегрироваться в меняющиеся условия труда. Наиболее распространенное определение принадлежит российскому исследователю В.И. Байдено, который рассматривает профессиональную мобильность как интегративное качество личности, обеспечивающее готовность и способность работника оперативно реагировать на изменения требований рынка труда и профессионально развиваться в динамичной среде [1].

Опираясь на труды российских ученых Е.А. Климова и В.В. Серикова, которые широко известны своими исследованиями в области психологии и педагогики, посвященными вопросам профессиональной компетентности и мобильности, можно выделить следующие компоненты профессиональной мобильности [2], [3]:

- когнитивная мобильность, выражающаяся в быстрой адаптации сознания к новым требованиям и обстоятельствам профессиональной деятельности;
- операционная мобильность, характеризующаяся готовностью освоить и применить новые инструменты и техники преподавания;
- коммуникативная мобильность, заключающаяся в способности устанавливать эффективные контакты с лицами иной культуры и социальной среды;
- эмоциональная мобильность, проявляемая в устойчивости к стрессу и психологическим нагрузкам, возникающим вследствие расширения спектра педагогических функций.

В контексте глобализации образования и роста академической мобильности, приводящих к увеличению доли иностранных учащихся в российских университетах, формирование профессиональной мобильности становится неотъемлемым компонентом подготовки преподавательского состава [4]. Данная компетенция предполагает сформированную готовность к оперативной адаптации в изменяющейся профессиональной среде, включающую:

- усвоение и внедрение актуальных педагогических методик и образовательных технологий;
- осуществление продуктивного межкультурного взаимодействия в рамках учебного процесса.

Целенаправленное развитие профессиональной мобильности выступает детерминантой для достижения двух стратегических целей современного высшего образования [4]:

1. Повышения эффективности и конкурентоспособности образовательных программ.
2. Реализации принципа образовательной инклюзии, гарантирующего равный доступ к качественному обучению для студентов с различным культурным и языковым опытом.

Механизм формирования данной компетенции носит комплексный характер и требует реализации следующих направлений:

- включение в систему непрерывного профессионального образования (НПО);
- участие в деятельности научно-профессиональных сообществ и на соответствующих дискуссионных площадках;
- методическое освоение инструментов кросс-культурной дидактики и цифровой педагогики [4], [5].

Повышение уровня профессиональной мобильности педагогов позволит привлечь большее количество талантливых студентов из-за рубежа, обеспечить конкурентоспособность отечественных вузов на мировом уровне, тем самым российские университеты укрепят свои позиции на международном рынке образовательных услуг.

В целях успешного формирования профессиональной мобильности необходимо создание условий, учитывающих индивидуальную траекторию развития педагога [4]. Ключевыми направлениями поддержки

являются стимулирование его автономной учебной деятельности, формирование устойчивой рефлексивной позиции и содействие интеграции инновационных педагогических технологий в практику.

Выделим следующие основные направления работы по развитию профессиональной мобильности педагога:

1. Участие преподавателей в семинарах и тренингах, посвященных вопросам международного образования и межкультурной коммуникации, а так же регулярное прохождение курсов повышения квалификации.

2. Системное внедрение в практику проведения занятий новейших цифровых инструментов и платформ, позволяющих организовать дистанционное обучение и виртуальное сотрудничество.

3. Участие в конкурсах профессионального мастерства, конференциях и выставках, направленных на обмен передовым опытом и лучшими практиками.

4. Самостоятельное изучение материалов по теории и практике преподавания русского языка как иностранного, знакомство с зарубежными публикациями по данной тематике.

5. Постоянная работа над повышением личной эффективности, включающая самосовершенствование, саморефлексию и стремление к саморазвитию [5].

Хотя большинство преподавателей высшей школы находятся на стадии устойчивого функционирования и обладают значительным профессиональным багажом, но при столкновении с ситуацией преподавания иностранным студентам педагог оказывается вынужден преодолевать целый спектр трудностей, вызванных различиями в культурно-историческом опыте, уровне владения языком, стереотипах поведения и ожиданиях от учебного процесса.

Эти обстоятельства требуют от преподавателя значительной доли профессиональной мобильности, поскольку:

- необходимо адаптировать традиционные методики преподавания к особенностям восприятия зарубежных студентов;
- требуется глубокое знание психологии межкультурного взаимодействия и владение принципами конструктивной обратной связи;
- возникает потребность постоянного обновления теоретико-практических знаний и овладения цифровыми ресурсами дистанционного обучения [4], [5].

Успешное преодоление данных барьеров способствует развитию метапрофессиональных качеств преподавателя. Этот опыт не только обогащает педагогическую практику, но и формирует устойчивую базу для дальнейшего профессионального роста. Работа в поликультурной аудитории выступает катализатором расширения когнитивных и дидактических горизонтов, способствует формированию культурной рефлексивности и коммуникативной гибкости, что в итоге приводит к повышению уровня профессиональной мобильности педагога [5].

В результате преподавания международному контингенту учащихся, происходит формирование и укрепления ряда составляющих профессиональной мобильности:

1. Разработка индивидуальных траекторий обучения, учитывающих разницу уровней владения языком и культурные особенности студентов, развивает креативность и инициативу педагога (методологическая составляющая мобильности).

2. Преодоление языкового барьера путем улучшения собственно-го уровня владения иностранным языком и умения передавать знания в доступной форме повышает эффективность передачи информации и снижает конфликтность межкультурного взаимодействия (коммуникативная составляющая мобильности).

3. Освоение онлайн-ресурсов и платформ удаленного обучения увеличивает технологическую грамотность и открывает доступ к широкому спектру дидактических материалов (информационно-коммуникационная составляющая мобильности).

4. Решение проблем социализации иностранных студентов в новом социуме требует развития навыков консультирования и поддержки психоэмоционального состояния учеников (психолого-педагогическая составляющая мобильности) [5].

Профессиональная мобильность педагога подразумевает готовность быстро адаптироваться к новым условиям и ситуациям, своевременно вносить изменения в учебные стратегии и приемы, исходя из потребностей обучающихся. Работа с иностранными студентами предъявляет особые требования к уровню компетентности и готовности педагога менять привычные формы и методы преподавания.

Педагог, обладающий высоким уровнем профессиональной мобильности, способен создавать условия для эффективного взаимодействия с различными категориями учащихся, успешно решать возникающие проблемы, мотивировать студентов к активной учебной деятельности.

В работе с иностранными студентами можно выделить следующие трудности и предложить пути их преодоления.

Языковой барьер, как основная проблема, заключается в недостаточном владении иностранным языком преподавателем либо студентами. Это создает препятствия для эффективного взаимодействия и передачи необходимой информации. Для преодоления указанных трудностей целесообразно повысить уровень владения иностранными языками всех участников образовательного процесса. Педагогам рекомендуется систематически повышать квалификацию, осваивать специализированную лексику и поддерживать профессиональные контакты с зарубежными коллегами. А студентам целенаправленно совершенствовать умения чтения и устной коммуникации на изучаемых языках за пределами учебных занятий и восприятия речи на слух.

При обучении иностранных студентов целесообразно задействовать особенные методики, способствующие облегчению понимания учебного материала и развитию прочных коммуникативных компетенций. Немаловажным инструментом выступает активное использование визуальных средств: изображений, графиков, таблиц, схем, они упрощают восприятие сложных сведений и улучшают закрепление основных аспектов. Возможно также использовать универсальный словарь и подбирать примеры таких ситуаций, которые полезны для всех учащихся вне зависимости от их родного языка. Также организовывать совместные практические занятия с участием русских студентов, содействующих успешной адаптации зарубежных коллег.

В условиях одновременного изучения нового языка и академических дисциплин, иностранные студенты в освоении учебной программы часто испытывают трудности. Следовательно, организация регулярного мониторинга прогресса каждого студента и осуществление индивидуальной поддержки тех, кто испытывает затруднения, становится обязательным элементом образовательного процесса. От педагогов требуется развитие навыков оптимального распределения времени на занятиях, предоставления заданий различной степени сложности, стимулирования самостоятельной активности обучающихся и внедрения практикумов в небольших группах.

Отдельное внимание должно уделяться манере изложения преподавателем материала: речь должна отличаться четкостью, замедленным темпом и ясностью, предпочтение следует отдавать коротким предложениям, исключая употребление идиом и усложненной грамматической структуры. Иногда уместно прибегать к частичному двуязычному общению, переводя отдельные выражения на родной язык учащихся, что помогает снять стресс от полного погружения в незнакомый язык.

Важнейшую роль играет многократное повторение важнейших конструкций и выражений русского языка. Преподаватель специально проговаривает основные фразы медленно и неоднократно, давая возможность студенту повторить вслед за ним. Этот прием способствует закреплению правильного произношения и расширению активного вокабуляра.

Преподаватели часто сталкиваются с необходимостью адаптировать содержание курса таким образом, чтобы оно было понятно студентам-иностранцам, учитывая различия в культурном и образовательном фоне. Разработка гибких учебных планов, адаптация содержания программы, использование мультимедийных ресурсов, упрощение сложных понятий и постепенное введение новых тем, способствует лучшему усвоению материала. Полезно привлекать межкультурные подходы, учитывать специфику восприятия материала представителями разных народов.

Практически каждая новая задача выполняется сначала совместно преподавателем и студентом по заранее подготовленному образцу. После такого совместного выполнения ученики получают аналогичное задание самостоятельно. Обязательным этапом становится последующая проверка выполненных работ в присутствии обучающегося. Вместе выявляются допущенные ошибки, объясняется правильная форма исполнения задания, что позволяет устранить пробелы в понимании и предупредить дальнейшие ошибки.

Реализация принципа дидактической постепенности (от простого к сложному) в сочетании с алгоритмизацией учебных действий (работа по образцу с последующей коллективной верификацией результатов) выполняет мотивационно-стабилизирующую функцию в иноязычной аудитории. Данный подход свидетельствует о рефлексивном учёте педагогом когнитивных особенностей иностранных студентов и направлен на конструирование психологически безопасной образовательной среды, облегчающей усвоение новых знаний и формирование навыков.

Описанный комплекс методических приёмов обеспечивает поэтапную академическую адаптацию иностранных обучающихся, способствуя оперативному освоению предметного содержания и парал-

лельному формированию базовых дискурсивных умений на языке обучения. Это создаёт основу для последующей автономной учебной деятельности.

Целенаправленное использование подобных методов позволяет нивелировать языковые препятствия через дидактическую медиацию контента, что гарантирует его доступность даже для студентов с ограниченным уровнем языковой компетенции (РКИ).

Развитие профессиональной мобильности преподавателя выступает ключевым условием для повышения качества образовательных услуг и реализации принципа инклюзивности в международной образовательной среде. Это предполагает непрерывное совершенствование профессиональных компетенций через освоение актуальных педагогических технологий, участие в научно-методической работе и проектирование новых дидактических решений, направленных на продуктивное разрешение учебных ситуаций различной сложности [4], [5].

Несмотря на то, что стандартные программы педагогической подготовки не включают специализированный модуль по работе с иностранной аудиторией, сама практика преподавания в поликультурных группах становится мощным катализатором для формирования профессиональной мобильности и расширения методического арсенала педагога [5].

В результате столкновения с нестандартными ситуациями и интенсивного включения в международные процессы специалист получает уникальную возможность приобрести ценный профессиональный опыт, обогатить арсенал собственных компетенций и развить необходимые черты характера, важные для дальнейшей карьеры.

Литература

1. Байденко, В.И. Компетентностный подход в образовании / В.И. Байденко // Педагогика XXI века: материалы Междунар. науч. конф. – Москва, 2004. – С. 15–26.
2. Климов, Е.А. Психология профессионала: избранные психологические труды / Е.А. Климов. – Москва; Воронеж: Московский психолого-социальный институт: МОДЭК, 1996. – 400 с. – (Психологи России). – ISBN 5-87224-108-9.
3. Сериков, В.В. Развитие личности в образовательном процессе: монография / В.В. Сериков. – Волгоград: Логос, 2020. – 448 с. – ISBN 978-5-98704-612-8.
4. Брысина, Е.В. Модель развития профессиональной мобильности преподавателя вуза в условиях поликультурной образовательной

среды / Е.В. Брысина // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1–1.

5. Брысина, Е.В. Поликультурная образовательная среда вуза как ресурс профессионального развития преподавателя / Е.В. Брысина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 5 (90). – С. 56–60.

DEVELOPING PROFESSIONAL MOBILITY FOR TEACHER TEACHING WITH FOREIGN STUDENTS

Kolandariya E.M.

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Blagoveshchensk State Pedagogical University"

This article explores the development of professional mobility for teachers teaching international students. It substantiates the importance of developing this integrative competency, which includes cognitive, operational, communicative, and emotional components, for successful work in a multicultural academic environment. The paper provides a theoretical analysis of the key components of professional mobility and the practical challenges teachers face when working with a foreign audience. The author proposes a set of methodological techniques and organizational measures aimed at overcoming linguistic and cultural barriers, adapting educational content, and creating an inclusive educational environment. It concludes that the experience of teaching international students serves as a powerful catalyst for professional growth, developing reflexivity, methodological flexibility, and facilitating the development of professional mobility for teachers, which ultimately increases the competitiveness of Russian higher education.

Keywords: professional mobility of teachers, foreign students, multicultural educational environment, intercultural communication, teaching methods, academic adaptation.

References

1. Baydenko, V.I. Competence-based approach in education / V.I. Baydenko // Pedagogy of the 21st century: Proc. of the International Scientific Conf. – Moscow, 2004. – Pp. 15–26.
2. Klimov, E.A. Psychology of a professional: selected psychological works / E.A. Klimov. – Moscow; Voronezh: Moscow Psychological and Social Institute: MODEK, 1996. – 400 p. – (Psychologists of Russia). – ISBN 5-87224-108-9.
3. Serikov, V.V. Personality development in the educational process: monograph / V.V. Serikov. – Volgograd: Logos, 2020. – 448 p. – ISBN 978-5-98704-612-8.
4. Brysina, E.V. Model of Developing Professional Mobility of a University Teacher in a Multicultural Educational Environment / E.V. Brysina // Modern Problems of Science and Education. – 2015. – №. 1–1.
5. Brysina, E.V. Multicultural Educational Environment of a University as a Resource for Professional Development of a Teacher / E.V. Brysina // Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University. – 2014. – №. 5 (90). – P. 56–60.

Лингвокультурный подход в учебных материалах на занятиях по русскому языку как иностранному

Никольская Ирина Геннадьевна,

кандидат филологических наук, Санкт-Петербургский
государственный университет
E-mail: i.nikolskaya@spbu.ru

Тулоев Илья Юрьевич,

старший преподаватель кафедры уголовного процесса
и криминалистики ФКОУ ВО Пермский институт
ФСИН России, майор внутренней службы
E-mail: ilya_shagivaleev@mail.ru

Гарская Елена Сергеевна,

кандидат экономических наук, доцент, ФГБОУ ВО
Великолукская государственная сельскохозяйственная
академия
E-mail: egarskaya@mail.ru

Современный мир характеризуется высокой мобильностью. Студенты изучают русский язык не только для академических целей, но и для работы, путешествий, ведения бизнеса и общения в интернете. Без понимания культурных кодов даже идеально грамматически правильная речь может привести к недопониманию. Лингвокультурный подход – это фундаментальный принцип, без которого невозможно достичь по-настоящему высокого уровня владения языком. Это метод обучения, который рассматривает язык не как набор грамматических правил и слов, а как отражение культуры, менталитета и истории народа. Он основан на неразрывной связи языка и культуры (язык – это «код культуры»). Чтобы понять и правильно использовать язык, нужно понимать культурные коды, стоящие за словами и выражениями. Цель статьи – теоретически изучить лингвокультурный подход в учебных материалах на занятиях по русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: лингвокультурный подход, учебные материалы, занятие, русский язык как иностранный, процесс обучения, результат.

Введение

Лингвокультурный подход в метоике обучения русскому языку как иностранному – это современный и эффективный метод, который выводит изучение языка за рамки грамматики и лексики, погружая студента в мир носителей языка. Это подход, при котором язык изучается не как абстрактная система знаков, а как воплощение культуры, а культура постигается через язык. Главная цель – формирование лингвокультурной компетенции, то есть способности понимать не только прямое значение слов, но и их культурные коннотации, подтексты, и вести себя адекватно в ситуациях межкультурного общения [1].

Лексические единицы, которые несут в себе культурный код и часто не имеют прямых эквивалентов в других языках – главный источник трудностей и одновременно ключ к пониманию менталитета. Архетипические, «собираемые» образы мгновенно узнаются носителями культуры и отражают её ценности, страхи и идеалы. Язык является ключом к пониманию культуры, а практика межкультурного общения становится той деятельностью, в которой формируется современная, гибкая и толерантная языковая личность.

Идеи взаимосвязи языка и культуры, изложенные в работах таких ученых, как И. Гердер, В.ф. Гумбольдт, Э. Сепир, Б.Л. Уорф, Й.Л. Вайсгербер, Э. Бенвенист, М.В. Ломоносов, Ф.И. Буслаев, И.И. Срезневский, К.Д. Ушинский, А.А. Потебня, Г.О. Винокур, Н.И. Толстой, Ю.Д. Апресян, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Ю.С. Степанов, В.В. Колесов и др., оказались чрезвычайно плодотворными на рубеже XX–XXI вв.

Обсуждение и результаты

Язык сегодня – не просто средство общения, а средство приобщения к культуре. Если раньше изучали грамматику, лексику, фонетику, целью было формально правильная речь, то условия современности требуют изучения проблемы, почему носители говорят именно так, а не иначе. Цель – аутентичная и уместная в конкретном культурном контексте речь.

Культуроведческий подход как основной реализуется через использование аутентичных материалов – неадаптированные тексты (художественная литература, пресса, блоги), фильмы, музыка, реклама. Анализ языковых единиц с культурной нагрузкой – это концепты (душа, тоска, авось), фразеологизмы (дать дуба, водить за нос), пословицы и поговорки. Жесты, мимика, принятая дистанция в общении – все это часть культуры.

Лингвокультуроведческая компетенция как цель обучения – это комплексное понятие, которое включает в себя несколько компонентов:

- знания: история, география, политическое устройство, традиции, быт, система ценностей, менталитет, культурные коды, национальные символы и герои, современные реалии и тенденции,
- умения и навыки: умение выбирать правильный стиль общения (формальный/неформальный) в зависимости от ситуации, понимание и использование культурно-обусловленных формул вежливости, обращений, шуток, способность строить высказывание так, как это принято в русской культуре (например, склонность к более пространным объяснениям по сравнению с некоторыми другими культурами) [5].

Для студентов национальных групп этот подход особенно важен, так как у них уже есть свой мощный культурный менталитет. Задача преподавателя – проводить постоянные сравнительно-сопоставительные параллели: сравнение этикета, невербалики, анализ «ложных друзей переводчика»: не только лексических (академия), но и культурных (например, улыбка в русской культуре не всегда является признаком вежливости к незнакомцу, как в США) [4].

Формирование лингвокультуроведческой компетенции – это подготовка студентов к реальному, живому, а не учебному общению, что делает их полноценными участниками межкультурного диалога. «Без понимания особенностей жизни народа, носителя изучаемого языка, обучение неродному языку невозможно. Речь идёт о коммуникативной адаптации, то есть обучаемый должен понимать ход рассуждений, способы проявления эмоций, связанных с речевым поведением человека, носителя изучаемого языка. Обучающийся должен иметь представление о национальных стереотипах общения. Основная цель учителя в работе по формированию названной компетенции – фор-

мирование культуросообразной личности, способной к речевой деятельности, соответствующей русской речевой культуре», – указывает У.С. Каландаров [3].

Вопрос об эффективности применяемых на практике средств обучения русскому языку находится в поле зрения современных лингвистических исследований. Это объясняется тем, что учебники и учебные пособия должны соответствовать, с одной стороны, требованиям федерального государственного образовательного стандарта, а с другой – современным подходам в обучении русскому языку. Основные лингвистические и методические идеи обучения русскому языку реализуются именно в учебниках и учебных пособиях, разработка которых является одним из актуальных вопросов в методике преподавания русского языка как иностранного [10].

Национально-ориентированный учебник учитывает не только языковые, но и культурные, психологические особенности учащихся, для которых русский язык является неродным [7]. Такой подход предполагает целенаправленную работу с типичными ошибками, вызванными влиянием родного языка учащихся (фонетическими, грамматическими, лексическими), использование элементов сравнения систем родного и русского языков для более глубокого понимания их структуры и специфики. Отбор учебного материала (текстов, тем для обсуждения) знакомит учащихся с русской культурой, традициями и менталитетом, делая этот процесс диалогом культур. В учебнике должна отражаться модификация упражнений с учетом реальных коммуникативных потребностей и жизненных ситуаций учащихся в конкретном регионе.

Однако создание таких учебников сопряжено с рядом трудностей. Во-первых, существует противоречие между требованием унификации (следование единому ФГОС) и необходимостью создания вариативных, адаптированных материалов для разных национальных групп. Во-вторых, остро стоит вопрос о недостаточной подготовке педагогов, способных эффективно работать именно по национально-ориентированным пособиям, совмещающая принципы лингвометодики с знанием родного языка и культуры учеников [9].

Таким образом, эффективность средств обучения русскому языку как иностранному сегодня напрямую связывается с их способностью гибко сочетать требования стандарта с современными подходами, персонализируя образовательный процесс для инофонов. Дальнейшее исследование должно быть направлено на критерии оценки и экспертизу существующих учебников на предмет их соответствия заявленным подходам, а также на разработку конкретных методических рекомендаций для авторов и учителей.

Ядром лингвокультурологического подхода являются единицы языка, насыщенные культурно-историческим смыслом. Пословицы и поговорки – это сконцентрированная народная мудрость, отражающая ценности, менталитет, исторический уклад, отношение к слову. Фразеологизмы (идиомы) – это «окаменевшая» история и культура. Без историко-этимологического комментария их изучение превращается в простое заучивание, не обогащая культурный багаж ученика [8].

Методику обучения русскому языку как иностранному целесообразно строить поэтапно, постепенно вводя учебно-методический материал в соответствии с этими этапами:

1. Предтекстовый этап: словарная работа, ассоциативный ряд, введение пословиц.

2. Притекстовый этап: задания на поиск информации, вопрос на понимание.

3. Послетекстовый этап (культурологический анализ): сравнение, интерпретация, творческое задание (Напишите короткий рассказ от имени иностранца, который впервые попробовал настоящие русские щи в гостях у бабушки в деревне. Опишите не только вкус, но и обстановку, чувства»), проектная работа [6].

Необходима методически продуманная система заданий, которая ведет ученика от простого понимания текста к глубокому культурному осмыслению. Именно такой комплексный подход превращает изучение русского языка из скучного процесса заучивания правил в увлекательное путешествие в мир русской культуры и менталитета. Данный подход позволяет преодолеть культурный шок и непонимание, сформировать коммуникативные компетенции, повысить мотивацию, освоить глубокое понимание контекста.

Реализация лингвокультурный подход в учебных материалах и на занятиях идет от простого к сложному, от элементарного уровня к продвинутому:

1. Работа с лексикой (на всех уровнях)

• Безэквивалентная лексика: слова, у которых нет прямого аналога в других культурах. Примеры: тоска, душа, авось, удал, пофигизм. Поддача в материалах: не просто перевод, а развернутое объяснение

через ситуации, синонимы, антонимы, примеры из литературы («Тоска зеленая» у Гоголя).

• Коннотативная лексика: слова, которые имеют культурно-обусловленные дополнительные значения. Примеры: медведь (не только животное, но и символ России), бабушка (часто ключевая фигура в семье), берёза (символ России, девичьей красоты). Поддача в материалах: сравнение с аналогичными понятиями в культуре учащихся. Обсуждение пословиц, песен (например, «Во поле берёза стояла...»).

• Фразеологизмы и паремии (пословицы/поговорки). Примеры: «Век живи – век учись», «Семь пятниц на неделе», «Рукой подать». Поддача в материалах: обязательно с происхождением (этимологией) и ситуациями употребления. Отлично работают творческие задания: нарисовать, разыграть сценку.

2. Работа с коммуникативными ситуациями

• Речевой этикет: обращение на «ты» и «вы», формы приветствия и прощания (Привет! Здравствуйте! До свидания! Пока! Всего доброго!), комплименты и реакция на них (в русской культуре часто отвергают: «Да что вы, это старое платье!»).

• Невербальная коммуникация: обсуждение дистанции, жестов (например, покачивание головой из стороны в сторону как знак задумчивости, а не несогласия).

3. Работа с текстами и аутентичными материалами

• Художественные тексты: анализ не только сюжета, но и культурных реалий. Публицистика и СМИ: анализ заголовков, игра слов, отсылки к историческим событиям или популярным фильмам.

• Реклама – отличный материал для анализа культурных ценностей и стереотипов.

• Кино и сериалы – кладёз разговорной речи, жестов, юмора и бытовых ситуаций.

• Песни: от русских романсов и народных песен до современного рока и поп-музыки [2].

Приведем конкретные примеры заданий в учебных материалах.

Например, на занятии по теме «Еда» можно предложить прочитать рецепт блинов, объяснить, почему блины – это не просто еда, а символ Масленицы. Посмотреть картину Б. Кустодиева «Масленица», описать атмосферу праздника.

Изучая тему «Праздники», можно провести сравнение празднования Нового года в родной стране студента и в России. Почему главный праздник – Новый год, а не Рождество? Почему на столе обязательно оливье и мандарины? Послушать песню «Ирония судьбы...» и объяснить, почему этот фильм так важен для россиян 31 декабря.

Тема «Концепты русской культуры» достаточно сложная для усвоения иностранцами. Можно предложить следующее задание: «Проанализируйте концепт «душа» в русском языке. Подберите устойчивые выражения со словом «душа» (душа в душу, болеть душой, открыть душу). Как эти выражения отражают особенности русского менталитета? Сравните с аналогичным понятием в вашем языке».

Структура современного учебника, основанного на лингвокультурном подходе, может быть представлена следующим образом:

1. Тематический блок.

2. Диалоги/тексты, насыщенные культурными реалиями.

3. Лингвокультурологический комментарий (объяснение реалий, жестов, этикета).

4. Лексико-грамматические упражнения, построенные на этом же материале.

5. Творческие и проектные задания.

6. Аутентичные материалы (отрывки из фильмов, песни, рекламные ролики, мемы) [6].

Лингвокультурологический подход является универсальным для методики русского языка как иностранного, родного и неродного, в которых он различается своей направленностью. Если в методике русского языка как иностранного реализация этого подхода позволяет учащимся более полноценно осуществлять межкультурную коммуникацию, то в методике русского языка как родного главная цель его применения – формирование языковой личности носителя языка в контексте его родной культуры. В обучении русскому языку как неродному обе эти функции совмещаются.

В любом случае реализация лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку обеспечивает выполнение образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач обучения и способствует тому, что усвоение языка достигает полноты, человек одновременно получает огромное духовное богатство, хранимое языком, проникает в новую национальную культуру. Подход имеет комплексный положительный эффект, решая не только образовательные, но и воспитательные и интеллектуальные задачи, ведя к полноценному усвоению языка и духовному обогащению.

Заключение

Лингвокультурный подход превращает изучение русского языка из скучного заучивания правил в увлекательное погружение в мир русской культуры. Он готовит ученика к реальной жизни и общению в языковой среде, делая его не просто «говорящим на русском», а человеком, понимающим русский мир изнутри. Задача современного преподавателя и автора учебников – быть не просто лингвистом, но и посредником между культурами. Это подход, который воспитывает не просто грамотного пользователя языка, а мыслящую, чувствующую и рефлексирующую языковую личность.

Литература

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология. М., 2008. 340 с.
2. Исакова К.В. Методика обучения русскому языку как иностранному // Молодой ученый. 2024. № 47 (546). С. 397–404.
3. Каландаров У.С. О формировании лингвокультуроведческой компетенции при обучении русскому языку в национальной аудитории // Молодой ученый. 2021. № 10 (352). С. 186–187.
4. Лебединский С.И., Гербики Л.Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие. Мн., 2011. 309 с.
5. Петров А.В., Смирнова Е.А. Эффективность усвоения грамматического материала при использовании интегрированного подхода в обучении РКИ // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. № 16(1). С. 220–226.
6. Пугачев И.А. Обучение основам методики преподавания русского языка как иностранного студентов-нефилологов: учебное пособие. М.: РУДН, 2020. 151 с.
7. Уракова Ф.К., Жазева Д.Д., Пханаева С.Н., Щербашина И.В. Формирование лингвокультурологической компетенции на уроках русского языка как иностранного // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 3А. С. 248–255.
8. Уракова Ф.К., Пханаева С.Н., Щербашина И.В. Межкультурный подход в обучении русскому языку как иностранному // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 5А. С. 193–199.
9. Чеснокова М.П. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. М.: МАДИ, 2015. 132 с.
10. Юсупова З.Ф. Реализация лингвокультурологического подхода в национально ориентированных учебниках русского языка // Тамбов: Грамота, 2016. № 12(66): в 4-х ч. Ч. 2. С. 210–212.

A LINGUO-CULTURAL APPROACH IN TEACHING MATERIALS FOR RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Nikolskaia I.G., Tuloev I.Yu., Garskaya E.S.

St. Petersburg State University; Perm Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education State Agricultural Academy of Velikie Luki

The modern world is characterized by high mobility. Students study Russian not only for academic purposes but also for work, travel, business, and online communication. Without an understanding of cultural codes, even perfectly grammatically correct speech can lead to misunderstandings. A linguacultural approach is a fundamental principle without which it is impossible to achieve a truly high level of language proficiency. This teaching method views language not as a set of grammar rules and words, but as a reflection of the culture, mentality, and history of a people. It is based on the inextricable link between language and culture (language is a "culture code"). To understand and use language correctly, one must understand the cultural codes behind words and expressions. The purpose of this article is to theoretically examine a linguacultural approach in teaching materials for Russian as a foreign language classes.

Keywords: linguacultural approach, teaching materials, lesson, Russian as a foreign language, learning process, result.

References

1. Vorobyov V.V. Lingvoculturology. Moscow, 2008. 340 p.
2. Isakova K.V. Methods of Teaching Russian as a Foreign Language // Young Scientist. 2024. No. 47 (546). Pp. 397–404.
3. Kalandarov U.S. On the Formation of Lingvoculturological Competence in Teaching Russian to a National Audience // Young Scientist. 2021. No. 10 (352). Pp. 186–187.
4. Lebedinsky S.I., Gerbik L.F. Methods of Teaching Russian as a Foreign Language. Study Guide. Minsk, 2011. 309 p.
5. Petrov A.V., Smirnova E.A. The Efficiency of Assimilation of Grammatical Material Using an Integrated Approach to Teaching Russian as a Foreign Language // Philological Sciences. Theoretical and Practical Issues. 2023. No. 16(1). Pp. 220–226.
6. Pugachev, I.A. Teaching the Basics of Methods of Teaching Russian as a Foreign Language to Non-Philology Students: A Tutorial. Moscow: RUDN University, 2020. 151 p.
7. Urakova, F.K., Zhazheva, D.D., Pkhanaeva, S.N., Shcherbashina, I.V. Formation of Linguocultural Competence in Russian as a Foreign Language Lessons // Pedagogical Journal. 2022. Vol. 12. No. 3A. Pp. 248–255.
8. Urakova, F.K., Pkhanaeva, S.N., Shcherbashina, I.V. An Intercultural Approach to Teaching Russian as a Foreign Language // Pedagogical Journal. 2021. Vol. 11. No. 5A. Pp. 193–199.
9. Chesnokova M.P. Methods of Teaching Russian as a Foreign Language: A Manual. Moscow: MADI, 2015. 132 p.
10. Yusupova Z.F. Implementation of a Linguocultural Approach in Nationally Oriented Russian Language Textbooks // Tambov: Gramota, 2016. No. 12(66): in 4 parts. Part 2. Pp. 210–212.

Особенности языковой тревожности студентов неязыковых направлений в процессе изучения иностранного языка

Петрищев Владимир Иннокентьевич,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры № 7 «Языковой подготовки» Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации имени Главного маршала авиации А.А. Новикова; профессор Тольяттинского государственного университета
E-mail: vpetrishchev2019@mail.ru

Крашенинникова Анастасия Евгеньевна,

старший преподаватель кафедры английской филологии Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева
E-mail: nastia@kspu.ru

Сокк Алесандра Александровна,

старший преподаватель кафедры английской филологии Красноярского государственного педагогического университета имени В.П. Астафьева
E-mail: sokkaa@kspu.ru

В статье рассматривается проблема языковой тревожности студентов неязыковых специальностей двух университетов, возникающей в процессе изучения иностранного языка. Актуальность исследования обусловлена возрастающими требованиями к иноязычной компетенции специалистов и необходимостью выявления психологических барьеров, препятствующих эффективному освоению иностранного языка.

Целью данного исследования является снижение барьеров, вызванных языковой тревогой и повышения эффективности освоения языка как инструмента для профессиональной и академической деятельности. Методология основана на использовании тест-опросника FLCAS, созданного E. Horwitz, M. Horwitz and J. Cope и метода фокусированного группового интервью с четырьмя группами респондентов: студентами бакалавриата и магистратуры двух университетов: технического и гуманитарного. Результаты показали, что языковая тревожность оказывает деструктивное влияние на когнитивные процессы обучающихся. Наибольший уровень тревоги выявлен на стадии продуцирования речи и связан со страхом негативной оценки, коммуникации и тестирования. Практическая значимость статьи заключается в том, чтобы превратить занятия из стандартного урока в реальный инструмент мастер-класса для решения профессиональных задач. Создание многоуровневых заданий может гарантировать успех каждому студенту независимо от его входящего уровня, что позволит студентам начинать с простого, постепенно осваивать материал и видеть в ошибках не провал, а часть самого процесса обучения. Такой подход создаст более безопасную и мотивирующую среду.

Ключевые слова: студент, языковая тревожность, иностранный язык, когнитивные процессы, образовательная среда вуза, иноязычная компетенция, речевая деятельность

Введение

Изучение иностранного языка требует значительных усилий и сопряжено с рядом психологических трудностей. В вузах неязыковых направлений студенты, изучающие иностранный язык, часто сталкиваются с такими эмоциями, как страх, стресс, нервозность и беспокойство на пути к достижению желаемого уровня иноязычных компетенций в процессе обучения. В некоторых случаях негативные эмоции, вызванные страхом, приводят к полной неспособности даже предпринимать попытки коммуникации на иностранном языке [1]. В связи с этим одной из главных проблем в освоении иностранного языка выступает языковая тревожность, оказывающая устойчивое негативное влияние на когнитивные способности и мотивацию студентов, а также на их учебную деятельность в целом. Преодоление языковой тревожности является актуальным вопросом в педагогической психологии, а выявление специфики феномена «языковая тревожность» и разработка стратегий ее преодоления в образовательной среде представляет собой научно и практически значимую задачу.

Обзор научной литературы по проблеме

Явление языковой тревожности не является новым как для отечественных, так и для зарубежных исследователей, поскольку языковеды всегда осознавали взаимосвязь тревожности и трудности в изучении языка.

Исследовательский интерес к проблеме языковой тревожности появился в конце XX столетия. В отечественной психологии интерес возник раньше, в конце 60–80-х годов, благодаря исследованиям грузинского специалиста в области методики преподавания второго языка Л.М. Топуридзе и психолога Н.В. Имедадзе, занимавшейся психологической природой раннего двуязычия еще в 60 года прошлого века [2, 3].

Известный американский лингвист Н. Хомский предполагал, что причины языковой тревожности могут скрываться и на биологическом уровне. В своей книге «Аспекты теории синтаксиса» он указывал, что каждый человек обладает языковым отделом, однако его развитость индивидуальна: «Имеются врожденные идеи и различного рода принципы, которые задают форму приобретенного знания. Условием для активизации этих врожденных механизмов является наличие соответствующей стимуляции» [4, с. 47].

В.А. Каялов, занимаясь исследованием языковой тревожности как проблемы в обучении иностранному языку, разделяет факторы появления языковой тревожности на две большие категории, а именно: внешние факторы, включающие характер образовательной системы, культуру и происхождение учащихся, сам изучаемый язык, методика преподавания, личность преподавателя и оценивание. Внутренние (личные) факторы, т.е. относящиеся конкретно к изучающим язык, включают в себя осведомленность учащихся о тревожности, их убеждения, перфекционизм, мотивацию, адекватность самооценки, а также физиологические и психологические особенности [5].

Термин «языковая тревожность» был впервые использован группой исследователей под руководством Э. Хорвиц в 1986 году в работе «Foreign language classroom anxiety». Несмотря на то, что в зарубежной педагогике и лингвистике феномен языковой тревожности (Foreign Language Anxiety) является предметом многих научных исследований, но он не достаточно изучен. В психологии тревожность рассматривается как психосоматическое понятие и определяется как состояние беспокойства и страха или опасения, обычно связанного с каким-либо объектом или [6]. R. Gardner в своем исследовании «Социальная психология и изучение иностранных языков: роль отношения и мотивации» первым выдвинул идею о существовании особого вида тревожности, связанного с изучением иностранного языка [7]. Развивая эту идею Elaine K. Horwitz и её коллеги сформулировали и ввели в научный оборот понятие «языковой тревожности» (foreign language anxiety), определив его как совокупность самооценки, убеждений, эмоциональных реакций и поведенческих моделей, возникающих у индивида в процессе изучения иностранного языка [8].

Впоследствии научное сообщество предложило и другие определения данного феномена. Так, P. MacIntyre в своем определении языковой тревожности делает акцент на том, что чувство беспокойства и страха при изучении иностранного языка возникает, когда человек

дает низкую оценку своему уровню владения иностранным языком [9]. N. Wang описывает беспокойство на занятиях по иностранному языку как сложный процесс, который трудно оценить, но который, несомненно, оказывает влияние на обучение на разных уровнях подготовки [10]. В своей работе D. Young характеризует языковую тревожность как состояние, включающее в себя страх, напряженность, опасение и нервозность, которые возникают в связи с ощущением или предвосхищением негативных событий в процессе изучения иностранного языка [11]. Изучение любого явления требует понимания причин его возникновения, и языковая тревожность – не исключение. Анализ научной литературы позволил выделить два основных подхода к определению причин возникновения языковой тревожности. В первом подходе языковая тревожность представляет собой всеобъемлющее понятие тревоги и реакцию индивида, порождаемую сочетанием различных ситуативных факторов [12]. Согласно данному подходу, языковая тревожность рассматривается как частный случай ситуативной тревожности, специфичным условием для которой выступает процесс овладения и применения иностранного языка. E. Horwitz и ее коллеги (1986) считают, что нервозность, страх и беспокойство, которые «застенчивый» ученик испытывает, когда выступает с докладом перед классом, можно рассматривать как языковую тревожность, сочетающую в себе тревогу, связанную непосредственно с использованием иностранного языка, и тревогу от нахождения в субъективно стрессовой социальной ситуации [13]. Как следствие совокупность данных факторов является значительным препятствием в изучении иностранного языка [7]. В рамках второго подхода языковая тревожность рассматривается как психологическая проблема, как проявление личностной тревожности, не связанной с изучением и использованием иностранного языка [14].

Анализ современных исследований позволяет сделать вывод о комплексной природе языковой тревожности, формируемой под влиянием широкого спектра факторов. В частности, E. Horwitz и ее коллеги выделяют три ключевых источника её возникновения: страх коммуникации, страх негативной оценки и тревожность, связанную с тестированием [15]. Исследователи также отмечают, что языковая тревожность чаще всего проявляется при необходимости восприятия иноязычной речи на слух и в речевой деятельности. N. Wang выделяет три основные группы факторов, вызывающих языковую тревожность: индивидуально-личностные факторы обучающегося, включающие особенности характера, самооценку, когнитивные установки относительно иностранного языка, а также уровень языковой компетенции; факторы, обусловленные личностью и профессиональной деятельностью преподавателя; факторы, связанные с организацией учебного процесса: требования к обучающимся, формы контроля знаний и психологическая атмосфера на занятиях [10].

Таким образом, необходимо отметить важность изучения факторов, вызывающих языковую тревожность и реакций обучающихся, испытывающих данное состояние, поскольку это позволяет педагогу помочь обучающимся справиться с тревожным состоянием и создать учебную среду, способствующую достижению требуемых целей в освоении иностранного языка.

Целью данного исследования является снижение барьеров, вызванных тревожностью и повышения эффективности освоения языка как инструмента для профессиональной и академической деятельности.

Методология и методы исследования

Объектом исследования выступили 4 группы неязыковых направлений двух университетов Санкт-Петербургского государственного университета гражданской авиации имени Главного маршала авиации А.А. Новикова и Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. В обоих университетах были выбраны по одной группе 1 курса бакалавриата (75 чел.) и студенты 1 курса магистерской программы (25 чел.), у которых перерыв в обучении иностранному языку составил более двух лет.

В авиационном вузе студенты 1 курса бакалавриата студенты были представлены специальностью инженера по обслуживанию воздушных судов, а студенты 1 курса магистерской программы обучались по специальности менеджер по персоналу.

Для достижения цели и решения поставленных задач исследования был использован метод фокусированного группового интервью, а также количественные и качественные данные, полученные при использовании системы измерения – тест-опросник FLCAS. Тест-опросник Шкала тревожности на занятиях по иностранному языку (Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) разработан зарубежными учеными E. Horwitz, B. Horwitz и J. Cope для измерения языковой тревожности и состоит из 33 утверждений. Для того чтобы оценить показатели языковой тревожности была использована 5-балльная шкала –

согласия/несогласия (от «совершенно не согласен» до «полностью согласен»). Теоретической основой для анализа воздействия языковой тревожности на когнитивные процессы послужила трёхэтапная модель переработки речевой информации, включающая последовательные стадии усвоения материала на иностранном языке: 1) восприятие и введение языкового материала (input), 2) обработка и усвоение 3) продуцирование иноязычной речи (output).

Результаты исследования

По результатам проведенного интервью и тест-опросника (опросник FLCAS) были определены основные внешние и внутренние факторы, влияющие на уровень языковой тревожности студентов. Так, на вопрос о факторах, влияющих на успешность овладения иностранным языком, 76% респондентов в авиационном вузе и 67% респондентов в КГПУ им. В.П. Астафьева заявили, что прошлый негативный опыт изучения иностранного языка в школе снижают их уверенность в успехе и мотивацию. Кроме того, 55% респондентов в авиационном вузе и 35% респондентов в КГПУ им. В.П. Астафьева отметили, что именно потеря уверенности в свои способности вследствие этого опыта является причиной их нежелания ходить на занятия, прилагать усилия и вызывает стремление избегать ситуаций общения на иностранном языке (пункт 22 FLCAS). В ответе на пункт 17 FLCAS 28% студентов авиационного вуза и 38% студентов педагогического университета продемонстрировали неготовность общаться с носителями английского языка, что указывает на низкую самооценку, страх совершить ошибку и неуверенность.

Личность преподавателя, его отношение к предмету и методы преподавания 85% респондентов в авиационном вузе и 79% обучающихся в педагогическом университете отметили как основной фактор повышения мотивации к изучению иностранного языка в вузе. Однако, 71% студентов авиационного вуза и 52% обучающихся в педагогическом вузе определили, что чувствуют тревогу на занятиях, когда используются традиционные методы обучения (перевод предложений, пересказ прочитанного текста, аудио-лингвальный метод обучения). 51% обучающихся в авиационном вузе и 38% опрошенных в педагогическом вузе в ходе группового интервью указали, что напряженная атмосфера на занятиях снижает интерес к учебе. Результаты проведенного интервью помогли выявить, что выступления перед одногруппниками воспринимаются обучающимися как вид учебной деятельности, вызывающий наибольшую тревожность на занятиях по иностранному языку. Исследование также выявило, что социальный статус и возраст обучающихся может оказать заметное влияние на уровень языковой тревожности. Чувство неловкости и неполноценности, которое испытывают обучающиеся при общении с теми, кого они считают ниже по статусу или младше по возрасту может приводить к стрессу и тревоге. Особенно часто это проявляется при работе со студентами магистерских программ – действующими учителями, руководителями образовательных организаций (32% опрошенных в педагогическом вузе) и 43% респондентов в авиационном вузе, работающими на ответственных должностях в авиакомпаниях. Ситуации, когда они вынуждены продемонстрировать недостаточную, на их взгляд, языковую компетенцию, воспринимаются как угроза их профессиональной идентичности, что часто приводит к ряду реакций, направленных на психологическую самозащиту, вплоть до открытого конфликта и отказа от выполнения заданий, предлагаемых преподавателем («Зачем мне ваш английский! Почему я должен (а) изучать английский, мне это не надо»). Кстати, студенты авиационного вуза ни на бакалавриате, ни в магистратуре не говорили преподавателям о том, что им не нужен английский язык.

Недостаточная языковая компетентность магистрантов может восприниматься как угроза их авторитету и профессиональному «Я». В подобных случаях языковая тревожность, обусловленная статусно-возрастными факторами, проявляется не только как внутреннее психологическое состояние, но и через деструктивные модели поведения в процессе обучения, что требует от преподавателя применения особых педагогических и психологических стратегий.

В рамках данного исследования был проведен анализ воздействия языковой тревожности на когнитивные процессы на разных стадиях усвоения материала на иностранном языке: 1) восприятие и введение языкового материала (input), 2) обработка и усвоение 3) продуцирование иноязычной речи (output) и были получены следующие результаты. К основным факторам, влияющим на восприятие и усвоение нового языкового материала обучающиеся отнесли: 65% студентов авиационного вуза и 63% педагогического вуза (пункт 4 FLCAS) испытывают беспокойство и страх, когда новый языковой материал объясняется на иностранном языке и обучающиеся не понимают каждое слово преподавателя 55% респондентов авиационного вуза и (49% педагогического вуза пункт 29 FLCAS); лишь 32% обучающихся в авиационном вузе и 25% студентов педагогического вуза положительно воспринимают

тревогу, возникающую при коммуникации на иностранном языке; 43% респондентов авиационного вуза и 32% опрошенных в педагогическом вузе пугает то количество правил, которое нужно выучить для владения иностранным языком (пункт 30 FLCAS).

Данное исследование показало, что уровень языковой тревожности наиболее высок на стадии продуцирования речевой деятельности на иностранном языке [5]. Студенты отмечают недостаточное развитие навыков устной речи и испытывают значительный дискомфорт при коммуникации с одногруппниками, чей уровень владения иностранным языком оценивается ими как более высокий.

Полученные результаты свидетельствуют о деструктивном влиянии языковой тревожности на когнитивные процессы обучающихся. Это влияние проявляется в склонности студентов к лексическому поиску, ориентированному на формальные, а не смысловые признаки слова или отказу от попыток говорить. С подобной проблемой обучающиеся в основном сталкиваются на стадии продуцирования речевой деятельности на иностранном языке, в меньшей мере на стадиях введения и усвоения нового материала, когда им приходится выполнять задания по заданному алгоритму.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что языковая тревожность не является прямым следствием предрасположенности обучающихся к тревожным состояниям, а связана именно с изучением и использованием иностранного языка. При этом беспокойство, нервозность и страхи чаще ассоциируются с определенными видами деятельности, вовлекающими преподавателя, что подчеркивает ключевую роль педагога в снижении уровня тревожности [6].

Заключение

Результаты проведенного исследования подтверждают, что языковая тревожность является важным фактором, оказывающим деструктивное воздействие на когнитивные процессы обучающихся на всех стадиях работы с языком: от восприятия и обработки материала до его продуцирования в речи.

Следует подчеркнуть, что данные нашего исследования позволили утверждать, что, хотя как у студентов авиационного вуза (технического профиля), так и у студентов педагогического вуза (гуманитарного профиля) языковая тревожность присутствует в той или иной степени. Вместе с тем, исследование отмечает, что обучающиеся, которые стремились попасть на специальности технического профиля в авиационный вуз, подготовлены в школе по английскому языку хуже, чем студенты, выбравшие гуманитарный профиль в педагогическом вузе. Качество подготовки напрямую влияет на мотивацию изучения языка в вузе и на рост языковой тревожности.

Полученные в ходе исследования данные подчеркивают ключевую роль преподавателя в создании психологически безопасной языковой среды, в которой ошибки воспринимаются не как неудача, а как неотъемлемая и естественная часть процесса обучения. В качестве практического инструмента мы предлагаем подход, заключающийся в том, чтобы превратить занятия из стандартного урока в реальный инструмент мастер-класса для решения профессиональных задач. Создание многоуровневых заданий может гарантировать успех каждому студенту независимо от его входного уровня, что позволит студентам начинать с простого, постепенно осваивать материал и видеть в ошибках не провал, а часть самого процесса обучения. Такой подход создаст более безопасную и мотивирующую среду и позволит снизить страх негативной оценки и поможет в преодолении установок, сформированных прошлым негативным опытом.

Литература

1. Иксанова М. Г., Красильникова Е. В., Воробьева Н. В. Особенности языковой тревожности и психологических барьеров студентов нелингвистических направлений в процессе изучения английского языка и способы их преодоления // Общество: социология, психология, педагогика. 2021. № 1 (81). С. 70–75. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-yazykovoy-trevozhnosti-i-psihologicheskikh-barierov-studentov-nelingvisticheskikh-napravleniy-v-protsesse-izucheniya> (дата обращения: 10.11.2025).
2. Топуридзе Л. М. Психологическая проблема уровней владения неродным языком. Автореферат к. псих. наук. Тбилиси. 1983. 25 с.
3. Имедадзе, Н. В. К психологической природе раннего двуязычия / Н. В. Имедадзе // Вопросы психологии: шестой год издания / Ред. Б. М. Теплов, М. В. Соколов. – 1960. – № 1 январь-февраль 1960. – С. 60–69.
4. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / пер с англ. под ред. и с предисл. В. А. Звегинцева. М., 1972. 258 с.
5. Каяво, В. А. Языковая тревожность как проблема в обучении иностранному языку и факторы ее возникновения: анализ теорети-

ческих и эмпирических исследований // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 4. – С. 41–50.

6. Scovel T. The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research // *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* / E. K. Horwitz, D. J. Young (Eds.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991. P. 15–24.

7. Санакоева З. Г. Обзор понятия «языковая тревожность»: определение, классификация, влияние, оказываемое на изучающих иностранный язык // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2022. № 1 (92). С. 84–88. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzor-ponyatiya-yazykovaya-trevozhnost-opredelenie-klassifikatsiya-vliyaniye-okazyvayemoe-na-izuchayuschih-inostranny-yazyk> (дата обращения: 10.11.2025).

8. Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. A. Foreign Language Classroom Anxiety // *The Modern Language Journal*. 1986. Vol. 70. No. 2. P. 125–132.

9. MacIntyre P. D., Gardner R. C. The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language // *Language Learning*. 1994. Vol. 44. No. 2. P. 283–305.

10. Wang N. Beliefs about language learning and foreign language anxiety: A study of university students learning English as a foreign language in mainland China. Doctoral dissertation, University of Victoria, 2016.

11. Young D. J. Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The modern language journal*. 1991; № 75 (4).

12. Калганова Г. Ф., Марданшина Р. М. Проблемы языковой тревожности при изучении иностранного языка в вузе экономического профиля // *Russian Journal of Education and Psychology*. 2015. № 11 (55). С. 235–243. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-yazykovoy-trevozhnosti-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka-v-vuze-ekonomicheskogo-profilya> (дата обращения: 10.11.2025).

13. Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. A. Foreign Language Classroom Anxiety // *The Modern Language Journal*. 1986. Vol. 70. No. 2. P. 125–132.

14. Андрюшкина Ю. С. Влияние иноязычной тревожности на лексическую компетенцию индивида в условиях учебного билингвизма: дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2023. 215 с.

15. Horwitz E. K., Young D. J. (Eds.). *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991. 208 p.

LANGUAGE ANXIETY IN STUDENTS OF NON-LINGUISTIC MAJORS DURING FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Petrishchev V.I., Krashenninnikova A.E., Sokk A.A.,

Saint Petersburg State University of Civil Aviation named after Chief Marshal of Aviation A.A. Novikov, Togliatti State University, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

This article examines the problem of language anxiety in students majoring in non-linguistic fields at two universities, which arises during the process of learning a foreign language. The relevance of the study is determined by the increasing demands on specialists' foreign language competence and the need to identify psychological barriers that hinder the effective acquisition of a foreign language. The aim of the study is to examine the relationship between language anxiety and the process of learning a foreign language in an academic educational environment. Based on this goal, identifying the factors of language anxiety and its impact on cognitive processes are identified as the research objectives. The methodology is based on the FLCAS questionnaire developed by E. Horwitz, M. Horwitz, and J. Cope and a focused group interview with four groups of respondents: undergraduate and graduate students from two universities: a technical university and a humanities university. The results showed that language anxiety has a destructive impact on students' cognitive processes. The highest level of anxiety was detected at the speech production stage and is associated with fear of negative evaluation, communication, and testing. The practical significance of this article lies in transforming classes from standard lessons into a real masterclass tool for solving professional problems. Creating multi-level assignments can guarantee success for every student, regardless of their initial level, allowing them to start simple, gradually master the material, and view mistakes not as failures, but as part of the learning process itself. This approach will create a safer and more motivating environment.

Keywords: student, language anxiety, foreign language, cognitive processes, educational environment, foreign language competence, speech activity

References

1. Iksanova M. G., Krasnikova E. V., Vorobyova N. V. Features of language anxiety and psychological barriers of students of non-linguistic majors in the process of learning English and ways to overcome them // *Society: sociology, psychology, pedagogy*. 2021. No. 1 (81). Pp. 70–75. [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-yazykovoy-trevozhnosti-i-psihologicheskikh-barierov-studentov-nelingvisticheskikh-napravleniy-v-protsesse-izucheniya> (date of access: 10.11.2025).
2. Topuridze L. M. Psychological problem of levels of proficiency in a foreign language. Abstract of Cand. Sci. (Psychology). Tbilisi. 1983. 25 p.

3. Imedadze, N.V. On the psychological nature of early bilingualism / N.V. Imedadze // Questions of Psychology: sixth year of publication / Ed. B.M. Teplov, M.V. Sokolov. – 1960. – No. 1 January-February 1960. – Pp. 60–69.
4. Khomsky, N. Aspects of the theory of syntax / trans. from English. edited and with a preface by V.A. Zvegintsev. Moscow, 1972. 258 p.
5. Kayavo, V.A. Language anxiety as a problem in teaching a foreign language and the factors of its occurrence: an analysis of theoretical and empirical research // Pedagogical education in Russia. – 2021. – No. 4. – P. 41–50.
6. Scovel T. The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research // Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications / E.K. Horwitz, D.J. Young (Eds.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991. Pp. 15–24.
7. Sanakoeva Z.G. Review of the concept of "language anxiety": definition, classification, and impact on foreign language learners // International Research Journal. 2022. No. 1 (92). Pp. 84–88. [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obzornoponyatiya-yazykovaya-trevozhnost-opredelenie-klassifikatsiya-vliyaniye-okazyvaemoe-na-izuchayuschih-inostrannyi-yazyk> (date of access: 11/10/2025).
8. Horwitz E. K., Horwitz M.B., Cope J.A. Foreign Language Classroom Anxiety // The Modern Language Journal. 1986. Vol. 70.No. 2. P. 125–132.
9. MacIntyre P. D., Gardner R.C. The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language // Language Learning. 1994. Vol. 44.No. 2. P. 283–305.
10. Wang N. Beliefs about language learning and foreign language anxiety: A study of university students learning English as a foreign language in mainland China. Doctoral dissertation, University of Victoria), 2016.
11. Young D.J. Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? The modern language journal. 1991; No. 75 (4).
12. Kalganova G.F., Mardanshina R.M. Problems of language anxiety in learning a foreign language at a university majoring in economics // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. No. 11 (55). Pp. 235–243. [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-yazykovoy-trevozhnosti-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka-v-vuze-ekonomicheskogo-profilia> (accessed: 10.11.2025).
13. Horwitz E. K., Horwitz M.B., Cope J.A. Foreign Language Classroom Anxiety // The Modern Language Journal. 1986. Vol. 70. No. 2. Pp. 125–132.
14. Andryushkina Yu.S. The Impact of Foreign Language Anxiety on an Individual's Lexical Competence in the Context of Academic Bilingualism: Diss. ... Cand. of Psychology. Sciences. Moscow, 2023. 215 p.
15. Horwitz E. K., Young D.J. (Eds.). Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991. 208 p.

Международные стандарты как методологическая основа профессионального иноязычного обучения

Тарабарина Юлия Алексеевна,

старший преподаватель, кафедры иностранных языков
и профессиональной коммуникации, Национальный
исследовательский Московский государственный
строительный университет
E-mail: tarabarina.julia@gmail.com

В статье автор рассматривает требования к владению иностранными языками обучающимися строительных и архитектурных направлений подготовки, которые прописаны в федеральных государственных стандартах высшего образования. Проведенный анализ профессиональных стандартов строительной и архитектурной отраслей показал, что специалисты должны знать терминологию, уметь читать и понимать тексты профессиональной направленности на иностранных языках, уметь вести эффективное деловое и профессиональное общение в поликультурной среде. Международные нормативные отраслевые документы и стандарты предлагаются в качестве основы формирования языковой профессиональной компетенции как аутентичный источник текстов и актуальной профессиональной терминологии. Средства визуализации, используемые в документах, могут быть использованы в качестве языковых опор в процессе освоения материала и оценивания. Перспектива исследования состоит в том, чтобы разработать методический комплекс упражнений на базе нормативных документов с целью формирования языковой профессиональной и деловой коммуникативной компетенций обучающихся.

Ключевые слова: нормативные документы, международные стандарты, профессиональное иноязычное обучение, требования к овладению иностранным языком

В соответствии с ФГОС ВО 3++ дисциплина «Иностранный язык» формирует универсальную компетенцию четыре «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» и универсальную компетенцию пять «Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах». Исходя из выше приведенных формулировок можно сделать вывод о том, что целью обучения иностранному языку в вузе является формирование деловой коммуникативной иноязычной компетенции в условиях полилога культур.[1]

Более того, в проекте ФГОС ВО по укрупненным группам направлений подготовки формулируется универсальная компетенция в сфере коммуникации: «Способен выстраивать взаимодействие и общение на государственном и иных языках». Определяются результаты обучения: «знает правила и нормы коммуникации на государственном и иностранном языках, культурные нормы общения, разнообразные методы аргументации и убеждения в процессе коммуникации», «умеет вести дискуссию, выстраивать аргументацию на государственном и иностранных языках». Следовательно, помимо овладения иностранным языком и культурой общения в результате обучения необходимо формировать мышление обучающихся, умение аргументировать свою точку зрения и убеждать собеседника. [2]

Таким образом, и в новой редакции государственного стандарта высшего образования и в действующей версии основной обучения является формирование иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности с межкультурным компонентом. Владение письменной и устной деловой коммуникацией составляет цель иноязычного образования на данный момент. Тем не менее, остаётся актуальной проблема планирования содержания дисциплины «Иностранный язык» с точки зрения отбора языкового наполнения и деловой, профессиональной тематики.

По требованиям ФГОС ВО в актуальной редакции и в проекте нового поколения вузы самостоятельно разрабатывают содержание дисциплин, определяют результаты обучения, индикаторы и дескрипторы оценивания сформированности соответствующей компетенции. А совокупность всех сформированных компетенций порождает профессиональную компетентность обучающегося.

Проблема отбора именно профессионального содержания становится все более актуальной в свете рассмотрения проекта ФГОС укрупненных направлений подготовки, где выделяются новые базовые компетенции единые для всей укрупненной группы специальностей. Так, средствами дисциплины «Иностранный язык» можно формировать базовую компетенцию два «Способен применять законы и нормативные документы для решения задач профессиональной деятельности основы профессионального законодательства, структуру и базовые положения технического нормирования в строительстве и жилищно-коммунальном хозяйстве, применять основы законодательства и базовые положения технического нормирования в строительстве и жилищно-коммунальном хозяйстве для решения задач профессиональной деятельности», если базировать обучение на работе с нормативными документами, такими как международные стандарты. [2] Поскольку, для того чтобы применить нормативный документ в работе, необходимо его прочитать, понять, уметь интерпретировать, уметь на его основе аргументировать свою точку зрения по профессиональной проблеме, а данные умения формируются средствами дисциплины «Иностранный язык».

Следовательно, с помощью работы с текстами нормативных документов на иностранных языках можно решить следующие задачи. Во-первых, такие тексты предоставляют аутентичный языковой материал по профессиональным тематикам. Таким образом, решается проблема отбора профессионального содержания. Во-вторых, с помощью анализа лексики и сочетаемости слов, используемых в текстах, можно создать актуальный профессиональный глоссарий, разработать упражнения для овладения отраслевым вокабуляром.

Необходимость формирования умения чтения и понимания иноязычных нормативных документов прописана в профессиональных стандартах. Так, в стандарте профессии «специалист в сфере информационного моделирования в строительстве» прописана трудовая функ-

ция «стандартизация деятельности организации...», в основе которой лежат трудовые действия поиска и анализа международных стандартов, знание международных стандартов, методов коммуникации, терминологии моделирования. [3] Стандарт «архитектор-реставратор» требует знания содержания международных нормативно-технических документов и методов деловой, профессиональной и личной коммуникации. [4] В стандарте «специалист по эксплуатации водозаборных сооружений» есть требование знания «отечественных и зарубежных достижений науки и техники, специальной литературы в области водоснабжения». [5]

Анализ профессиональных стандартов видов деятельности строительства и жкх, архитектуры, проектирования, геодезии и дизайна в общем количестве 187 документов [6] показывает, что в области владения иностранным языком можно выделить следующие основные требования к специалистам данных отраслей: знание профессиональной терминологии, умение вести коммуникацию в условиях полилога культур, умение читать и понимать тексты нормативных документов и стандартов, умение читать и понимать профессиональную литературу на иностранных языках с целью ознакомления с новейшими достижениями в науке и технике, владение письменной иноязычной деловой коммуникацией (например, умение писать деловые письма) и устной (умение выступать с презентацией на деловых встречах, конференциях, пресс-конференциях, вести общение на профессиональные темы).

Данная работа посвящена проблеме планирования содержания иноязычного образования студентов строительных и архитектурных направлений подготовки с точки зрения учёта требований профессиональных стандартов. Целью работы является анализ педагогических условий использования международных стандартов в области строительства и архитектуры в качестве методического материала для обучения студентов профессиональному иностранному языку.

Исходя из вышеуказанных требований профессиональных стандартов, можно сделать вывод о том, что использование иноязычных текстов международных строительных и архитектурных стандартов позволит обучающимся овладеть профессиональной иноязычной терминологией, сформировать умение чтения и понимания нормативных документов на иностранном языке и другой профессиональной литературы. Следовательно, студенты смогут использовать иноязычную профессиональную терминологию в деловой коммуникации и в процессе решения профессиональных задач, смогут формулировать свою точку зрения на проблему и аргументировать её.

Более того, содержание профессиональных международных стандартов обладает рядом методических преимуществ. Во-первых, такие документы имеют в своем составе тематические глоссарии, где даются определения ключевым терминам. Такие глоссарии могут быть дополнены ключевыми терминами и словосочетаниями, образуя лексический минимум профессионального вокабуляра. Во-вторых, анализ частотности употребления слов, терминов, их языкового окружения, употребительности синтаксических конструкций может лечь в основу комплекса методических упражнений, позволяющего овладеть профессиональной лексикой. В-третьих, в стандартизированных документах дается много средств визуализации информации, таких как таблицы, схемы, графики, диаграммы, которые могут быть применены на занятиях по иностранному языку в качестве языковой опоры. В-четвертых, тематическое наполнение международных стандартов на прямую связано с профессиональными темами определенного вида деятельности. Следовательно, решается задача отбора тематического наполнения рабочей программы дисциплины, разработчики могут опираться на содержание официального документа.

В целом, к принципам отбора содержания обучения иностранным языкам можно отнести посильность – учёт исходного уровня владения студентами иностранным языком. [7] Поскольку в данной работе речь идет об обучении на технических направлениях подготовки, как правило, входной уровень таких студентов от А1 до В1 по европейской шкале оценивания. Следовательно, изучаемый иноязычный материал не должен требовать уровня подготовки выше порогового. В контексте данной проблемы международные нормативные и стандартизирующие документы обладают следующим преимуществом: они направлены на использование специалистами из разных стран, с разным уровнем владения иностранными языками, поэтому дают исчерпывающие определения и пояснения к основным терминам и вопросам, написаны формальным стилем, часто конспективным, что сокращает спектр используемых синтаксических конструкций. Дополнительным подспорьем для понимания текстов является большое количество средств визуализации, которые упрощают понимание и систематизируют данные.

Второй принцип – сопряжение тематического наполнения дисциплины «иностранному языку» с профессиональным циклом. [7] Если обучающиеся изучают иностранный язык только на первом и втором

семестрах первого курса, то отбор содержания дисциплины должен идти, отталкиваясь от тем пройденных на технических дисциплинах (математика, физика, химия) и профессиональных (введение в специальность, основы проектирования), не опережая учебный план, так, чтобы студенты могли изучить материал сначала на русском языке, а затем на иностранном. Исходя из данного принципа в строительных и архитектурных кодифицирующих документах можно взять для освоения обучающимися тему экологии, которая наследует школьному языковому образованию, обучающиеся первого курса вуза имеют минимальный лексический запас по теме, знакомы с проблематикой и на русском языке. Помимо этого, как правило, в нормативных документах в начале дается описание основных отраслевых явлений и объектов, о которых идет речь в документе, следовательно, данный материал можно использовать по теме «введение в профессию» для ознакомления с профессиональной терминологией.

Третьим принципом является привлечение отраслевого сообщества к процессу отбора профессионального содержания дисциплины. Как правило, под этим понимается совместная работа кафедр иностранных языков и выпускающих кафедр вузов в процессе планирования обучения, а также привлечение к отбору содержания и разработке методических комплексов профессионалов отрасли, экспертов. В контексте данной проблемы использование международных нормативных документов в качестве основы обучения иностранным языкам в техническом вузе является эффективным инструментом, разработанным изначально профессиональным сообществом для специалистов разных стран. Таким образом, международные стандарты по содержанию отражают основные необходимые знания и умения в определенном виде деятельности, которые определены специалистами-практиками. Тематическое наполнение документов отражает требования к подготовке работников рассматриваемых отраслей, более того, тексты имеют аутентичный характер, что позволяет изучать актуальную профессиональную терминологию.

Помимо положительных сторон использования международных стандартов в обучении иностранным языкам студентов строительных и архитектурных направлений подготовки, стоит отметить и отрицательные. А именно, недостаточность такого рода текстов для формирования умений деловой коммуникации. Следовательно, коммуникативные умения делового и профессионального общения должны формироваться другими методическими средствами, а использование текстов международных кодифицирующих документов позволяет формировать профессиональную языковую компетенцию, владение профессиональным вокабуляром и умений чтения и понимания профессиональных текстов на иностранных языках, что является основой для формирования умений письма и говорения на иностранном языке в условиях делового общения.

В заключении, необходимо отметить, что в соответствии с требованиями профессиональных стандартов к иноязычной подготовке специалистов строительной и архитектурной индустрий, а также, с учетом принципов отбора содержания обучения (посильности, сопряжения тематического наполнения дисциплин, согласования содержания обучения с экспертами отрасли) использование международных стандартов строительства и архитектуры позволяет обучающимся овладеть профессиональной лексикой, развить умения чтения и понимания аутентичных профессиональных текстов, что формирует языковую базу для развития умений делового иноязычного общения в профессиональной сфере.

Перспектива исследования состоит в методической разработке учебного пособия, основанного на языковом материале международных стандартов строительных и архитектурных отраслей, а также использующем средства визуализации из данных источников. Отбор тематик должен производиться в соответствии с учебным планом освоения технических и профессиональных дисциплин (например, введение в профессию, основы строительных конструкций и материалов, информационные технологии, экология). В процессе создания комплекса упражнений необходимо учитывать принцип посильности, планируя содержание пособия таким образом, чтобы формировать и развивать умения деловой и профессиональной иноязычной коммуникации обучающихся в соответствии с требованиями профессиональных стандартов и ФГОС ВО.

Литература

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 07.03.04 Градостроительство: приказ Минобрнауки России от 08 июня 2017 г. No 511. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-07-03-04-gradostroitelstvo-511/> (дата обращения 01.11.2025)

2. Проект Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по укрупненной группе направлений 16 «Строительство и жилищно-коммунальное хозяйство» [Электронный ресурс]/FGOSVO [сайт]. URL: <https://www.fgosvo.ru/fgosvo/index/31/360> (дата обращения 01.11.2025)

3. Профессиональный стандарт «Специалист в сфере информационного моделирования в строительстве»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 14 октября 2024 г. No 562н. URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=128690 (дата обращения 10.09.2025)

4. Профессиональный стандарт «Архитектор-реставратор»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 31 августа 2021 г. No 612н. URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=71353 (дата обращения 10.09.2025)

5. Профессиональный стандарт «Специалист по эксплуатации водозаборных сооружений»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 11 апреля 2011 г. No 245н. URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=51795 (дата обращения 10.09.2025)

6. Профессиональные стандарты: [сайт]. URL: <https://profstandart.rosmintrud.ru/> (дата обращения 05.09.2025)

7. Аверкиева Л.Г. Методика формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов бакалавриата на основе использования междисциплинарных проектов и интернет-технологий: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Аверкиева Любовь Геннадьевна. – Нижний Новгород, 2019. – 243 с. – EDN KBZJMT.

INTERNATIONAL STANDARDS AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Tarabarina Yu.

National Research Moscow State University of Civil Engineering

In this article, the author examines the foreign language proficiency requirements for students majoring in construction and architecture, as outlined in federal state standards for higher education. An analysis of professional standards in the construction and architecture industries revealed that specialists must know the terminology, be able to read and understand professionally relevant texts in foreign languages, and be able to effectively communicate in a multicultural environment. International regulatory documents and standards are proposed as a foundation for developing professional linguistic competence, providing an authentic source of texts and relevant professional terminology. Visual aids used in the documents can be used as linguistic supports during learning and assessment. The research project aims to develop a set of exercises based on regulatory documents to develop students' professional linguistic and business communicative competencies.

Keywords: regulatory documents, international standards, professional foreign language training, requirements for foreign language proficiency

References

1. On approval of the federal state educational standard of higher education – bachelor's degree in the field of training 07.03.04 Urban Planning: order of the Ministry of Education and Science of Russia dated June 8, 2017 No. 511. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-07-03-04-gradostroitelstvo-511/> (date of access 01.11.2025)
2. Draft Federal State Educational Standard of Higher Education in the enlarged group of fields 16 "Construction and Housing and Public Utilities" [Electronic resource]/FGOSVO [website]. URL: <https://www.fgosvo.ru/fgosvo/index/31/360> (accessed 01.11.2025)
3. Professional standard "Specialist in the field of information modeling in construction": Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated October 14, 2024 No. 562н. URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=128690 (accessed 10.09.2025)
4. Professional standard "Architect-restorer": Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated August 31, 2021 No. 612н. URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=71353 (accessed 10.09.2025)
5. Professional standard "Specialist in the operation of water intake structures": order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated April 11, 2011 No. 245н. URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=51795 (accessed 10.09.2025)
6. Professional standards: [website]. URL: <https://profstandart.rosmintrud.ru/> (date of access 09/05/2025)
7. Averkova L.G. Methodology for the formation of foreign language professional and communicative competence of undergraduate students based on the use of interdisciplinary projects and Internet technologies: specialty 13.00.02 "Theory and methods of teaching and education (by area and level of education)": dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences / Averkova Lyubov Gennadyevna. – Nizhny Novgorod, 2019. – 243 p. – EDN KBZJMT.

Боева Лариса Евгеньевна,

кандидат биологических наук, доцент кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации и международных отношений, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»,
E-mail: boeva_l@bsuedu.ru

Королькова Светлана Викторовна,

кандидат технических наук, доцент кафедры русского языка профессионально-речевой и межкультурной коммуникации, институт межкультурной коммуникации и международных отношений, ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»,
E-mail: korolkova@bsuedu.ru

Бочарова Ирина Владимировна,

заместитель директора Института среднего профессионального образования, преподаватель, аспирант, Московский государственный университет спорта и туризма, Институт среднего профессионального образования
E-mail: irinashef04@mail.ru

Фуникова Светлана Васильевна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации Института межкультурной коммуникации и международных отношений, ФГАОУ ВО Белгородский государственный национальный исследовательский университет (НИУ «БелГУ»)
E-mail: funikova@bsuedu.ru

Петряева Анастасия Юрьевна,

аспирант ассистент кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации, ФГАОУ ВО Белгородский государственный национальный исследовательский университет (НИУ «БелГУ»)
E-mail: nastya.petryaeva15@mail.ru

В статье рассматривается использование коммуникативных методов обучения русскому языку как иностранному в ВУЗ. Определено, что наиболее продуктивными являются методы, ориентированные на создание для обучающихся ситуаций общения; стимулирование речевой деятельности в той или иной ситуации; усвоение грамматических форм в речи; использование изученной лексики в практическом речевой деятельности. Рассмотрены коммуникативные методы прослушивание подкастов по разным темам, игровые элементы и игры, дискуссии, ролевые и деловые игры, театрализация и моделирование ситуаций. Сделан вывод о том, что реализация коммуникативных методов обучения русскому языку как иностранному позволяет решить задачи: понимания русской культуры, традиций, соприкосновение с художественной литературой, искусством, воссоздания жизненных ситуаций, в которых закрепляются и совершенствуются навыки говорения, исходя из коммуникативной ситуации, общения на разнообразных темах позволяет погрузиться в языковую среду, обогащения речи новыми оборотами русской речи значительно развивают навыки межкультурного общения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, коммуникативные методы, коммуникативная ситуация, социокультурное содержание, межкультурное взаимодействие

Одной из ведущих современных тенденций преподавания русского языка как иностранного (РКИ) является национально ориентированная направленность обучения, которая реализуется в национально ориентированном подходе. Национально ориентированный подход предполагает использование методов и технологий обучения с учетом: – особенностей национально языковой специфики восприятия и усвоения иностранными студентами изучаемого языка и культуры (или особенностей их учебно-познавательной деятельности); – степени различия родного и изучаемого языков, а вместе с тем, степени различия родной и изучаемой культур [6].

Коммуникативно-ориентированное обучение рассматривается в работах разных исследователей. Основу данного подхода заложили И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, П.В. Сысов и др., которые определяли в качестве единицы обучения не конкретную речевую формулу, а ситуацию общения.

В рамках обучения РКИ в ВУЗе коммуникативное обучение предполагает подбор ситуаций, обеспечивающих коммуникативный характер речевых и условно-речевых упражнений, которые позволяют создать реальное общение путем наделяния каждой ситуации смыслов, мотивами, потребностями каждой роли, а также возможными речевыми формулами, составляющими ту или иную модель общения.

Целью коммуникативного подхода в обучении иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции обучающихся, предполагающей эффективное использование языка в различных ситуациях межкультурного взаимодействия. По мнению зарубежных ученых, заложивших теоретико-методологические основы коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам (Д. Хаймс, Г. Видоусон, У. Литвуд и др.), владение языком предполагает умение использовать его для решения конкретной коммуникативной ситуации с учетом ее социокультурного характера [7]. Соответственно, обучение иностранному языку должно быть направлено на развитие умения порождать связные высказывания.

Отличительной особенностью коммуникативного подхода является акцент не на грамматическую сторону речи, а на практическое использование лексики, грамматики в совокупности с развитием умений аудирования и говорения, поскольку обучающиеся должны научиться создавать и понимать текст разного содержания и поддерживать коммуникацию посредством имеющихся знаний.

Анализ научно-методических источников по проблеме исследования позволяет обозначить основные задачи применения коммуникативных методов обучения русскому языку иностранными студентами: – во-первых, развитие и поддержание потребности в иноязычном общении за счет включения в содержание обучения коммуникативных задач, моделирования ситуаций общения, обмена мыслями; – во-вторых, реализация принципа индивидуализации посредством учета потребностей, особенностей, интересов, способностей обучающихся; – в-третьих, включение социокультурного содержания изучаемого языка за счет изучения художественной литературы, культуры, традиций русского народа, правил речевого этикета, особенностей и правил общения [5; 8].

Исходя из указанных задач, наиболее продуктивными для их решения являются методы, ориентированные на:

- создание для обучающихся ситуаций общения;
- стимулирование речевой деятельности в той или иной ситуации;
- усвоение грамматических форм в речи;
- использование изученной лексики в практическом речевой деятельности.

Ряд исследователей отмечают, что при коммуникативном подходе первостепенной задачей выступает обучение устной речи посредством диалога, с тем чтобы иностранный студент был «готов вступить не только в учебный диалог-тренинг, но и совершенно неожиданно пообщаться на улице, аптеке, интернет-кафе, ресторане, почте» [3]. Соответственно, в ходе диалога студент получает не только навыки устной речи, но и умение свободно взаимодействовать с представителем иноязычной культуры. При этом задания на составление и проигрывание диалогов должны быть разнообразными и могут использоваться на различных этапах занятия и по разным темам.

Задания диалогического характера должны основываться на знакомой обучающимся лексике, ориентироваться на закрепление знаний

по фонетике, грамматике, устойчивых речевых оборотов [1]. Важным условием эффективности развития необходимых умений является их соответствие актуальным закрепить полученные умения в непосредственном общении на улице, в вузе, в общежитии, в магазине и т.п.

Поскольку в преподавании РКИ на переднем плане выступает формирование у обучающихся умений устной речи, то важной составляющей является стимулирование диалога между преподавателем и обучающимися при помощи вопросов, обсуждения. Это свидетельствует о значимости в процессе межкультурной коммуникации непосредственного речевого взаимодействия. Чтобы обучение иностранных студентов устной речи было более успешным, необходимо вовлекать обучающихся в диалог, создавать коммуникативно-речевые ситуации, которые помогут в формировании навыка устной речи.

По большей части коммуникативный подход при обучении РКИ реализуется за счет:

- групповых проектов;
- обсуждений по разным вопросам;
- обмену впечатлениями (от прочитанного / увиденного / услышанного);
- описанию фото, картин;
- чтению и обсуждению текстов, художественной литературы;
- театрализации, ролевых игр.

Примечательно, что преподаватель при данном подходе выполняет роль ведущего, советника, помощника в связи с тем, что у обучающихся целью обучения становится общение на иностранном языке [6]. На занятиях закрепляются не только новые языковые единицы, но и ситуация говорения, модель «вопрос – ответ», что помогает в преодолении речевого барьера, носящего по большей части психологический характер [2].

На основе проведенного анализа к современным коммуникативным методам обучения РКИ целесообразно отнести:

1. Прослушивание подкастов по разным темам и последующее их обсуждение в группе. Регулярное прослушивание русской речи направлено развитие навыков восприятия, распознавания, увеличения словарного запаса и применения речевых образцов.

2. Игровые элементы и игры в образовательном процессе повышают мотивацию обучающихся. В качестве примеров можно привести такие игры, как мэмоори, домино, Да-Нет, ассоциации, игры с карточками, кроссворды.

Интересной представляется игра «Кубики историй». На каждой стороне кубика представлена картинка / фото с каким-либо действием, явлением. Возможны два варианта игры: а) каждая сторона – это одна история, которую обучающимся необходимо самостоятельно придумать и рассказать (индивидуально, в парах или группе), б) каждая последующая сторона кубика – это продолжение предыдущей истории. Эффективным будет использование определенной лексики, изученной ранее, – это способствует не только закреплению лексико-грамматического материала, но и развитию устойчивого навыка монологического высказывания.

Игра «Скажи по-другому» или «Опиши другими словами». Обучающиеся по очереди вытаскивают из коробки или методом жеребьевки слова, которые необходимо описать, дать толкование, не называя данное слово. Следует отметить, что лексические единицы, применяемые для толкования слова, должны быть изучены, закреплены в словаре.

Для развития речевых умений и навыков, в частности, речевого этикета целесообразно использовать разные коммуникативные ситуации в игровой форме.

Например, игры, «Давайте познакомимся», «Будьте добры...» и т.п. Основная задача – применить речевые этикетные формулы на практике (в университете, на работе, с друзьями). К таким формулам относятся приветствие / прощание, знакомство, обращение, извинение. Преподаватель предлагает обучающимся выполнить ряд задач при одном условии – при обращении к другой команде необходимо применить ту или иную формулу, иначе задачу не следует выполнять.

Еще одним вариантом подобной игры является «Советы», целью которой является решить проблему собеседника с использованием формул обращения, например: Я советую / рекомендую тебе, Вы не должны..., Попробуйте..., Постарайтесь... С одной стороны, закрепляется непосредственно речевая формула, с другой – форма обращения ты, вы, Вы, Вам и т.д. Например, Ваш друг обратился к Вам за советом, что подарить своему ребенку на день рождения. Что Вы ему посоветуете?

Игра «Что поможет?» направлена на развитие коммуникативных навыков для решения проблемной ситуации. Преподаватель может предложить такие варианты:

- Вы не можете войти в квартиру, потому что Вы забыли ключи.
- Вы не можете войти в дом, потому что рядом сидит злая собака.

– Вы не успеваете на работу, потому что пропустили свой автобус.

Обучающимся нужно обсудить решение данной проблемы, написать тезисы и рассказать в рамках 5–7 предложений.

3. Дискуссии, ролевые и деловые игры, театрализация и моделирование ситуаций позволяет обучающимся актуализировать знания, обмениваться идеями, обсудить тему, составить диалог, исходя из условий коммуникации.

Обучающимся можно предложить деловую игру «Социологический опрос». В качестве вариантов эффективными будут такие вариации:

- дается утверждение типа «Все студенты данной группы боятся летать на самолете», обучающиеся должны опросить одноклассников и выяснить, так ли это;
- обучающимся предлагается узнать в группе, у кого какое любимое животное, подсчитать результаты, например, собака любимое животное у 5 студентов, кошка – у 8 студентов, шиншилла – у одного. Из собак студенты больше предпочитают породы ..., из кошек ... (количество студентов). Студенты любят собак потому, что они ..., кошек, потому что они ...

В качестве систематизации

Таким образом, развивается умение задавать вопросы, анализировать ответы, систематизировать информацию.

Деловая игра «Собеседование». Один из студентов выполняет роль менеджера по подбору персонала, второй – кандидата на должность. Кандидат действует согласно краткой информации по карточке, к примеру:

«женщина 40 лет, ищет работу бухгалтера, есть опыт в банке»

«студент 5 курса, ищет работу по инженерной специальности, готов к обучению, ранее проходил практику в проектной организации».

Менеджер проводит собеседование, используя вопросы разного типа и изученный лексический материал.

Игра «Согласен / не согласен» предполагает работу в мини-группах. Студенты получают карточки, на которых написано утверждение, например, «жизнь в космосе существует» или «большие собаки не должны жить в квартирах» или «Самолет – самый безопасный вид транспорта». Преподаватель предлагает обсудить данное утверждение в группе, аргументировать свой ответ.

Поводом для дискуссии может стать любое утверждение по изучаемой теме. Например, по экологическим темам эффективным будет обсуждение о том, как спасти планету. Рассуждения студентов, аргументация, выражение своих мыслей на русском языке способствует развитию монологической и диалогической речи.

Таким образом, реализация коммуникативных методов обучения русскому языку как иностранному позволяет решить следующие задачи:

- во-первых, понимание русской культуры, традиций, соприкосновение с художественной литературой, искусством;
- во-вторых, воссоздание жизненных ситуаций, в которых закрепляются и совершенствуются навыки говорения, исходя из коммуникативной ситуации;
- в-третьих, общение на разнообразные темы позволяет погрузиться в языковую среду;
- в-четвертых, обогащение речи новыми оборотами русской речи значительно развивают навыки межкультурного общения.

Литература

1. Вакула, Е.А. Особенности преподавания русского языка как иностранного китайским слушателем на начальном этапе обучения // Е.А. Вакула, В.В. Колесникова, Е.Ю. Можалева // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4.
2. Гранкина Н.К. Сообщение на заданную тему в рамках субтеста «говорение» по РКИ // Цифровое общество в контексте развития личности: сб. ст. по ит. Междунар. науч.-практ. конф. – Уфа: АМИ, 2017. – С. 50–51.
3. Дегтяренко В.В. Развитие устной речи посредством диалога на начальном этапе обучения РКИ // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2016. № 40. С. 114–117.
4. Казабеева В.А. Интерактивные технологии в практике преподавания русского языка иностранным студентам // Успехи современного естествознания. 2015. № 1.4. 6. С. 1014–1018.
5. Ле, Ан На. Способы обучения устной речи на начальном этапе изучения русского языка как иностранного // Молодой ученый. 2020. № 17 (307). С. 122–124.
6. Семенова, И.В. Национально-ориентированный подход в обучении РКИ китайских студентов (обучение лексике и грамматике научного стиля речи) / И.В. Семенова // Эпоха науки. – 2017. – № 12. – С. 83–86.

7. Султонова, С.Х. Развитие навыков делового общения в речевых ситуациях // American Journal Of Education And Learning. 2025. No. 3(4). Pp. 213–218.

8. Шамсутдинова А.А. Использование интерактивных методов обучения на занятиях по русскому языку как иностранному // Образование и культура: материалы Международной научно-практической конференции. Набережные Челны, 2020. С. 302–305.

USING COMMUNICATIVE METHODS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT HIGHER EDUCATION

Boeva L.E., Korolkova S.V., Bocharova I.V., Funikova S.V., Petryaeva A.Yu.

Belgorod State National Research University, Moscow State University of Sport and Tourism, Institute of Secondary Vocational Education Deputy Director, Institute of Secondary Vocational Education, Lecturer, Postgraduate Student

This article examines the use of communicative methods in teaching Russian as a foreign language at higher education institutions. It is determined that the most productive methods are those focused on creating communicative situations for students; Stimulating speech activity in a given situation; mastering grammatical forms in speech; and using learned vocabulary in practical speech activities. Communicative methods, including listening to podcasts on various topics, game elements and games, discussions, role-playing and business games, theatrical performances, and situational modeling, are considered. It is concluded that the implementation of communicative methods for teaching Russian as a foreign language helps achieve the following objectives: understanding Russian culture and traditions; exposure to literature and art; recreating real-life situations in which speaking skills are reinforced and improved; and, based on communicative situations, communi-

cating on a variety of topics allows for immersion in the language environment; enriching speech with new Russian expressions significantly develops intercultural communication skills.

Keywords: Russian as a foreign language, communicative methods, communicative situation, sociocultural content, intercultural interaction

References

1. Vakula, E.A. Features of Teaching Russian as a Foreign Language to Chinese Students at the Initial Stage of Learning / E.A. Vakula, V.V. Kolesnikova, E. Yu. Mozhaeva // Modern Problems of Science and Education. – 2018. – No. 4.
2. Grankina, N.K. Presentation on a Given Topic as Part of the Speaking Subtest in Russian as a Foreign Language // Digital Society in the Context of Personality Development: Collection of Articles on It. Int. Research and Practical Conf. – Ufa: AMI, 2017. – Pp. 50–51.
3. Degtyarenko, V.V. Development of Oral Speech through Dialogue at the Initial Stage of Teaching Russian as a Foreign Language // Conference Proceedings of the Socio-sphere Research Center. 2016. No. 40. Pp. 114–117.
4. Kazabeeva V.A. Interactive technologies in the practice of teaching Russian to foreign students // Advances in modern natural science. 2015. No. 1.4. 6. Pp. 1014–1018.
5. Le, An Na. Methods of teaching oral speech at the initial stage of learning Russian as a foreign language // Young scientist. 2020. No. 17 (307). Pp. 122–124.
6. Semenova, I.V. Nationally-oriented approach to teaching Russian as a foreign language to Chinese students (teaching vocabulary and grammar of the scientific style of speech) / I.V. Semenova // The Age of Science. – 2017. – No. 12. – Pp. 83–86.
7. Sulstonova, S. Kh. Developing business communication skills in speech situations // American Journal Of Education And Learning. 2025. No. 3(4). Pp. 213–218.
8. Shamsutdinova A.A. Using Interactive Teaching Methods in Russian as a Foreign Language Classes // Education and Culture: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Naberezhnye Chelny, 2020. Pp. 302–305.

Рынок дистанционного образования в условиях современности: проблемы и тенденции развития

Шибаетова Галина Евгеньевна,

кандидат психологических наук, начальник кафедры юридической психологии, педагогики и организации воспитательной работы с осужденными юридического факультета Университета ФСИН России, подполковник внутренней службы
E-mail: geshibaeva@yandex.ru

Мурая Елена Николаевна,

кандидат технических наук, доцент, кафедра «Высшая математика», Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Дальневосточный государственный университет путей сообщения»
E-mail: elena_muray22@mail.ru

Тоймуратова Сельби,

группа 10.3–253, 4 курс, Институт филологии и межкультурной коммуникации, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Казанский (Приволжский) федеральный университет
E-mail: toymuratowa@yandex.ru

Маслова Жанна Юрьевна,

преподаватель кафедры публичного права, Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний России
E-mail: lls99ter2@gmail.com

Перебинос Юлия Александровна,

кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры государственно-правовых дисциплин юридического факультета ФКОУ ВО Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний

Актуальность проблемы развития рынка дистанционного образования в современных условиях сложно переоценить. Она затрагивает не только сферу образования, но и экономику, социальную политику, технологическое развитие и даже национальную безопасность. Дистанционные технологии становятся не просто альтернативой, а неотъемлемой частью образовательной экосистемы. Период пандемии стал масштабным вынужденным экспериментом, который показал как огромный потенциал дистанционного образования, так и его системные слабости. Это заставило государство, вузы, колледжи и учащихся по-новому взглянуть на возможности и риски онлайн-обучения. В условиях быстро меняющегося рынка труда и появления новых профессий человеку необходимо учиться всю жизнь. Дистанционное образование – это наиболее гибкий и доступный формат для повышения квалификации, переквалификации и получения новых знаний без отрыва от работы. Данный формат обучения стирает географические границы. Студент из любого города может получить диплом ведущего столичного или даже зарубежного вуза. Это повышает конкуренцию на рынке образовательных услуг и дает равные возможности для всех. Для образовательных учреждений дистанционное образование позволяет привлекать больше студентов без значительного расширения инфраструктуры. Для учащихся – это часто экономия на переезде и проживании.

Ключевые слова: онлайн-образование, дистанционное образование, дистанционное обучение, интернет-образование, цифровое образование, образовательные технологии, образовательные платформы, цифровизация образования, проблемы, перспективы развития.

Введение

Рынок дистанционного образования в России – это один из наиболее динамично растущих сегментов образовательной системы. Его бурное развитие было катализировано пандемией COVID-19, которая заставила всех участников рынка в сжатые сроки адаптироваться к новым реалиям. Дистанционное образование – это форма обучения, при которой взаимодействие между преподавателем и студентом осуществляется на расстоянии, с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

В условиях современности данная сфера сталкивается с серьезными вызовами. Недостаток контроля делает высокими риски списывания, несамостоятельного выполнения заданий. Динамичен рост недобросовестных организаций, продающих дипломы без предоставления реальных знаний.

Многие работодатели до сих пор с недоверием относятся к дистанционным дипломам, хотя эта тенденция постепенно меняется. Не у всех учащихся есть мощный компьютер, стабильный высокоскоростной интернет и комфортное место для учебы. Качество интернета в удаленных регионах также остается проблемой. Не все преподаватели и студенты в равной степени владеют цифровыми компетенциями [1].

В дистанционном образовании сложно обеспечить индивидуальный подход к каждому студенту в массовом онлайн-курсе. Но следует отметить, что в данном формате обучения эффективна оценка знаний: создание заданий, проверяющих не только знание фактов, но и критическое мышление, творческие способности.

Психологические и социальные аспекты связаны с высокой утомляемостью от постоянного онлайн-общения, ограничением возможностей для формирования «soft skills» (командная работа, нетворкинг, неформальное общение), которые часто происходят именно в стенах учебного заведения. Онлайн-обучение требует высокой степени самоорганизации, что является проблемой для многих [7].

Законодательство не всегда успевает за технологиями. Возникают вопросы с аккредитацией программ, защитой персональных данных, авторским правом на учебные материалы.

Обсуждение и результаты

Современная ситуация характеризуется несколькими мощными трендами, которые сформировали взрывной рост и трансформацию рынка дистанционного образования. Технологии стали неотъемлемой частью повседневности. Быстрое устаревание знаний требует постоянного обновления навыков. Глобализация является фактором доступа к образовательным ресурсам и экспертам со всего мира. Гибридные и смешанные форматы обучения становятся новым стандартом. Сочетание онлайн-лекций с очными семинарами, воркшопами и проектными сессиями позволяет сохранить преимущества обоих форматов [8].

Пользователи предпочитают короткие, емкие модули (5–15 минут), которые можно изучать в перерывах. Это ответ на клиповое мышление и нехватку времени. Искусственный интеллект (ИИ) анализирует прогресс студента и подбирает ему индивидуальную образовательную траекторию, рекомендует контент и задания нужной сложности.

Онлайн-образование все чаще фокусируется не только на hard skills (профессиональные навыки), но и на развитии критического мышления, коммуникации, лидерства и эмоционального интеллекта.

Компании активно внедряют платформы дистанционного образования для переподготовки и повышения квалификации сотрудников, что стало стратегическим элементом развития бизнеса. Такие модели, как Coursera Plus или Skillshare, предоставляют доступ к обширным каталогам курсов за фиксированную ежемесячную плату, что повышает лояльность и вовлеченность пользователей (рис. 1).

Растет спрос на курсы, которые выдают не просто сертификат, а цифровой бейдж, микро-диплом или кредиты, засчитываемые в традиционных вузах (например, Nanodegree от Udacity). Платформы добавляют возможности для нетворкинга, групповых проектов и обсуждений, компенсируя недостаток личного общения [10].

По разным оценкам (Data Insight, «Нетология-групп», ROIF Expert), рынок показывает ежегодный рост от 15% до 25% даже после пикового 2020 года. В 2023–2024 годах объем рынка дистанционного образо-

вания оценивается в 150–200 млрд рублей. Для сравнения, в 2019 году он составлял около 40–50 млрд рублей. Охват исчисляется десятками миллионов человек, включая школьников, студентов вузов и ссузов, а также слушателей курсов дополнительного профессионального образования (ДПО) [2] (рис. 2)



Рис. 1. Сравнение традиционного учебного процесса и дистанционного обучения

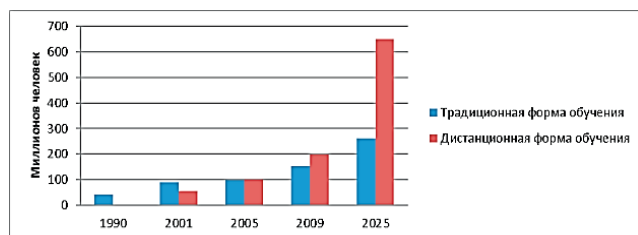


Рис. 2. Соотношение традиционной и дистанционной форм образования в России

Государственная поддержка осуществляется посредством реализации национального проекта «Образование», включая развитие платформы «Сферум» и портала «Госуслуги» для записи в кружки и секции онлайн. Технологическое развитие обеспечено широким распространением высокоскоростного интернета, развитием облачных технологий, EdTech-платформ и инструментов для вовлечения (геймификация, VR/AR) [4].

Российский рынок дистанционного образования можно разделить на несколько ключевых сегментов. Дополнительное образование для взрослых (EdTech) – самый динамичный и коммерциализированный сегмент. Ведущие представители – «Нетология», Skillbox, GeekBrains, Skyeng, Яндекс.Практикум, Contented и др. Самые востребованные направления – это IT-профессии, дизайн, маркетинг, управление, Data Science, творческие специальности.

Высшее и среднее профессиональное образование также является участником рынка, это вузы и ссузы, имеющие лицензию на реализацию образовательных программ с применением ДОТ. Ключевые представители – открытый университет, ТУСУР, МТИ, МФПУ «Синергия» и многие государственные вузы. В данном аспекте происходит активное развитие «цифровых кафедр» в университетах в рамках государственной программы.

Дистанционному общему школьному образованию основной импульс дала пандемия. Известны на данный момент Онлайн-школы (Foxford, InternetUrok, Учи.ру), платформы для проведения онлайн-уроков (Zoom, Skype, Сферум). Часть школ имеют лицензию на полноценное обучение с возможностью замены обычной школы. Часть реализуют направления подготовки к ОГЭ/ЕГЭ, углубленному изучению предметов, ликвидации пробелов в знаниях [3].

Компании внедряют системы дистанционного обучения (LMS – Learning Management System) для повышения квалификации сотрудников – Продакшн-компании, EdTech-платформы, предлагающие корпоративные решения.

Санкции стали катализатором давно назревавших изменений. Исчезла легкая доступность зарубежных EdTech-платформ, ПО и контента. Происходит активный рост отечественных платформ и решений, но с «болезнями роста». Уход с рынка крупных международных игроков стало фактором консолидации вокруг государственных и крупных частных российских платформ.

Заморозка или полное прекращение работы таких гигантов, как Coursera, edX, Udemy, LinkedIn Learning лишило миллионы российских пользователей доступа к курсам ведущих мировых университетов и компаний. Возникли проблемы с ПО: ограничения в использовании зарубежного ПО для видеоконференций (Zoom, Microsoft Teams), систем управления обучением (LMS), инструментов для создания контен-

та. Хотя многие остались, но без официальной поддержки и обновлений. Платежные системы создали затруднения с оплатой зарубежных курсов и подписок из-за отключения от SWIFT и ограничений Visa/Mastercard.

Многие профессионалы и образовательные учреждения лишились оперативного доступа к самым современным знаниям и исследованиям на международных платформах. Усложнилось участие в международных онлайн-конференциях, совместных исследованиях и программах. Резко выросла популярность и развитие российских аналогов:

- «Открытое образование» (оператор Национальной платформы) стал ключевой площадкой для ведущих вузов.
- «Университет без границ» (UBG), «Лекториум», «Stepik» укрепили свои позиции.
- «СберУниверситет», «Нетология», «GeekBrains», «Skillbox» и другие крупные частные игроки активно развивают свои экосистемы.
- VK Образование позиционирует себя как новая инфраструктурная платформа.

В настоящее время продолжается финансирование цифровой образовательной среды, в том числе развитие платформы «Сферум». Цифровые кафедры в вузах позволяют получать IT-образование в дистанционном формате, что стимулирует спрос. Идет работа по совершенствованию законодательной базы для легитимизации и регулирования дистанционного образования, в том числе микро-дипломов и цифровых сертификатов.

Запрос со стороны учащихся сместился в сторону быстрого получения прикладных навыков для трудоустройства или смены профессии. Компании, лишившиеся доступа к зарубежным программам, активно развивают внутренние системы обучения и заказывают контент у российских провайдеров. Появился спрос на курсы по истории, политологии, экономике с «русской точкой зрения».

Новыми направлениями являются гибридные модели, сочетающие онлайн- и офлайн-форматы. Метод микрообучения позволяет осуществлять подачу информации небольшими порциями для лучшего усвоения. Используется AI и Big Data для построения индивидуальных образовательных траекторий. Растет спрос на курсы, развивающие «гибкие» навыки: коммуникация, лидерство, критическое мышление.

Тем не менее, на рынке много «сырых» и некачественных курсов, что создает проблему доверия. Низкий порог входа на рынок привел к появлению большого количества некачественных курсов, созданных ради быстрой прибыли. Пользователю сложно отделить экспертные знания от дилетантских. Отсутствие внешнего контроля и жестких дедлайнов приводит к тому, что значительный процент учащихся (иногда до 90%) не завершает начатые курсы. Ключевая проблема – самоорганизация. Сложно гарантировать, что за тестом сидит именно тот человек, который записан на курс. Для решения этой проблемы используются системы прокторинга (наблюдения за сдачей экзамена), но они часто вызывают споры о вторжении в личное пространство.

Несмотря на прогресс, многие работодатели все еще скептически относятся к онлайн-дипломам, отдавая предпочтение традиционному образованию. Сложно организовать полноценные лабораторные работы, практикумы или живое обсуждение, которое возникает спонтанно в аудитории. Это обедняет образовательный опыт.

Создание качественного онлайн-курса требует больших временных и ресурсных затрат на подготовку материалов, монтаж видео и техническую поддержку. Многие педагоги испытывают выгорание. Потенциальному студенту сложно выбрать подходящий курс среди тысяч аналогичных предложений. Это приводит к росту затрат на маркетинг для провайдеров образования. Рынок дистанционного образования стал ее полноправной и динамичной частью.

Главный вызов для поставщиков образовательных услуг – преодолеть текущие проблемы и создать не просто «цифровой аналог» очного образования, а принципиально новый, более гибкий, персонализированный и эффективный образовательный опыт, отвечающий вызовам XXI века.

Исследователи отрасли категорически настаивают на более широком распространении и более активном внедрении в практику дистанционных форм обучения. «Сейчас уже это не просто несколько вебинаров в первом попавшемся онлайн-приложении – даже в российской системе образования формируются уже полноценные информационно образовательные среды, включающие целый комплекс различных элементов обеспечения – организационные, методические, программные и другие. Таким образом, в настоящее время дистанционное обучение может рассматриваться как обособленный и самостоятельный формат получения образования» [5].

В ответ на эти проблемы формируются четкие тренды, определяющие будущее рынка:

- гибридные (смешанные) модели обучения – это сочетание онлайн- и офлайн-форматов, которое позволяет воспользоваться преимуществами обоих: гибкостью дистанционного образования и глубиной личного общения,
- интеграция искусственного интеллекта (ИИ) – ИИ подстраивает учебный контент под темп и уровень знаний каждого студента,
- автоматизация проверки заданий применима на эссе, тестах, даже некоторых творческих работах,
- чат-боты-ассистенты круглосуточно дают ответы на часто задаваемые вопросы студентов.

Подача информации в виде коротких (5–15 минут) модулей соответствует современным паттернам потребления информации и удобно для обучения в формате «здесь и сейчас». Геймификация обучения предполагает использование игровых механик (очки, бейджи, рейтинговые таблицы) для повышения вовлеченности и мотивации студентов.

Развитие технологий VR/AR (Виртуальная и дополненная реальность) приводит к созданию иммерсивной образовательной среды. Например, виртуальные лабораторные работы по химии или хирургии, исторические реконструкции. Платформы все больше предлагают курсы по критическому мышлению, эмоциональному интеллекту, управлению проектами, которые сложно автоматизировать.

И.Д. Лукьянов отмечает, что «несовершенство нормативно-правового регулирования, отсутствие четких правил лицензирования и аккредитации образовательных организаций, реализующих онлайн-обучение, создают неопределенность и затрудняют развитие отрасли. Разработка и принятие новых законодательных актов, учитывающих специфику онлайн-образования, а также внедрение механизмов защиты прав потребителей образовательных услуг являются необходимыми шагами для создания благоприятной правовой среды» [6].

В дальнейшем крупные организации будут поглощать мелкие компании, появятся образовательные «экосистемы», предлагающие полный цикл услуг от школьного обучения до карьерного роста. Искусственный интеллект будет использоваться не только для персонализации, но и для создания контента, проверки заданий и адаптации курсов в реальном времени. В условиях насыщения рынка конкуренция сместится с цены и маркетинга на качество контента, уровень поддержки и реальные карьерные результаты выпускников. Будет расти спрос на узкоспециализированные курсы и корпоративные обучающие системы.

Выводы

Рынок дистанционного образования в России в условиях санкций переживает сложный, многогранный и во многом переломный момент. Если до 2022 года он развивался эволюционно, то сейчас процессы стали революционными.

Актуальность проблемы рынка дистанционного образования заключается в том, что это уже не просто «альтернативный формат», а центральное звено в построении образования будущего. Успех на этом рынке будет определяться способностью решить ключевые проблемы – обеспечить качество, доступность и вовлеченность – через внедрение передовых технологий и педагогических методик. Тот, кто сможет создать персонализированную, интерактивную и социально-насыщенную образовательную среду в цифровом пространстве, станет лидером на этом стремительно растущем рынке.

Рынок дистанционного образования в России переживает этап зрелого роста. Он движется в сторону структуризации, повышения качества и интеграции в традиционную образовательную систему. Несмотря на существующие вызовы, его потенциал огромен благодаря технологическому прогрессу, поддержке государства и фундаментальной потребности общества в непрерывном и доступном образовании. Это не замена очного формата онлайн-обучением, а формирование гибкой, гибридной образовательной среды, где цифровые технологии будут неотъемлемой частью процесса обучения на всех его этапах.

Литература

1. Барковский А.М. Перспективы развития дистанционного обучения в системе профессионального образования // Современное образование. 2021. № 11 (231). С. 159–164.
2. Бекетова О.Н., Демина С.А. Дистанционное образование в России: проблемы и перспективы развития. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantionnoe-obrazovanie-v-rossii-problemy-i-perspektivy-razvitiya?ysclid=mhcg493rxb471100032> (дата обращения: 30.10.2025).

3. Вайндорф-Сысоева М.Е. Методика дистанционного обучения: учебник для вузов / Под общ. ред. М.Е. Вайндорф-Сысоевой. М.: Юрайт, 2025. 194 с.

4. Григорьев Г.П. Актуальные проблемы дистанционного обучения: психологический аспект // Образование и наука. 2023. № 25 (3). С. 324–329.

5. Каминский А.В. Проблемы и перспективы развития дистанционных форм профессионального образования // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 2А-3А. С. 468–474.

6. Лукьянов И.Д. Перспективы развития онлайн-образования в Российской Федерации в 2025–2026 годах // Молодой ученый. 2025. № 26 (577). С. 325–328.

7. Педагогические технологии дистанционного обучения: учебник для вузов / Под ред. Е.С. Полат. М.: Юрайт, 2025. 392 с.

8. Попова Е.И., Баландин А.А., Дедюхин Д.Д. Дистанционное образование: современные реалии и перспективы // Образование и право. 2020. № 7 (124). С. 234–238.

9. Пробин П.С. Дистанционные образовательные технологии в современной системе высшего образования: вызовы новой реальности и перспективы развития: монография. Чебоксары: Среда, 2022. 100 с.

10. Шугаева О.В. дистанционное обучение. История развития и проблемы в современной России // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30871> (дата обращения: 30.10.2025).

THE DISTANCE EDUCATION MARKET IN MODERN CONDITIONS: PROBLEMS AND DEVELOPMENT TRENDS

Shibaeva G.E., Muraya E.N., Toymuradova Selbi, Maslova Zh.Yu., Perebinos Iu.A.

University of the Federal Penitentiary Service of Russia; Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Far Eastern State Transport University; Higher Education Kazan (Volga Region) Federal University; Perm Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia; Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penal Service of Russia

The relevance of the development of the distance education market in today's environment is difficult to overestimate. It affects not only education, but also the economy, social policy, technological development, and even national security. Distance technologies are becoming not just an alternative, but an integral part of the educational ecosystem. The pandemic has become a large-scale, forced experiment that has revealed both the enormous potential of distance education and its systemic weaknesses. This has forced governments, universities, colleges, and students to reassess the opportunities and risks of online learning. In a rapidly changing labor market and the emergence of new professions, people need to engage in lifelong learning. Distance education is the most flexible and accessible format for upgrading skills, retraining, and acquiring new knowledge without interrupting their work. This learning format erases geographic boundaries. A student from any city can earn a degree from a leading Moscow university or even a foreign one. This increases competition in the educational market and provides equal opportunities for everyone. For educational institutions, distance learning allows them to attract more students without significantly expanding their infrastructure. For students, it often saves on travel and accommodation costs.

Keywords: online education, distance education, distance learning, internet education, digital education, educational technologies, educational platforms, digitalization of education, challenges, development prospects.

References

1. Barkovsky A.M. 2021. Prospects for the Development of Distance Learning in the System of Professional Education // Modern Education. No. 11 (231). Pp. 159–164.
2. Beketova O.N., Demina S.A. Distance Education in Russia: Problems and Development Prospects. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantionnoe-obrazovanie-v-rossii-problemy-i-perspektivy-razvitiya?ysclid=mhcg493rxb471100032> (accessed: 10/30/2025).
3. Vaindorf-Sysoeva M.E. 2025. Distance Learning Methodology: Textbook for Universities / Ed. by M.E. Vaindorf-Sysoeva. M.: Yurait, 194 p.
4. Grigoriev G.P. 2023. Actual problems of distance learning: psychological aspect // Education and science. No. 25 (3). Pp. 324–329.
5. Kaminsky A.V. 2023. Problems and prospects for the development of distance forms of professional education // Pedagogical journal. Vol. 13. No. 2А-3А. Pp. 468–474.
6. Lukyanov I.D. 2025. Prospects for the development of online education in the Russian Federation in 2025–2026 // Young scientist. No. 26 (577). Pp. 325–328.
7. Pedagogical technologies of distance learning: textbook for universities / Ed. E.S. Polat. Moscow: Yurait, 2025. 392 p.
8. Popova E.I., Balandin A.A., Dedyukhin D.D. 2020. Distance Education: Current Realities and Prospects // Education and Law. No. 7 (124). Pp. 234–238.
9. Probin P.S. 2022. Distance Education Technologies in the Modern System of Higher Education: Challenges of the New Reality and Development Prospects: monograph. Cheboksary: Sreda, 100 p.
10. Shugaeva O.V. Distance Learning. History of Development and Problems in Modern Russia // Current Problems of Science and Education. 2021. No. 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30871> (accessed: 10/30/2025).

Щербакова Ирина Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент, Донской государственный технический университет
E-mail: ira.leroy@yandex.ru

Ковальчук Надежда Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент, Донской государственный технический университет
E-mail: ira.leroy@yandex.ru

Резуненко Ирина Валерьевна,

старший преподаватель, Донской государственный технический университет
E-mail: irezunenko@donstu.ru

Бекташ Наталья Игоревна,

кандидат социологических наук, Донской государственный технический университет
E-mail: natjustina@mail.ru

В представленной научной статье представлен анализ лексических трудностей при изучении немецкого языка. Были описаны лексические единицы – омонимы, их типы: омоформы, омографы, омофоны и полные омонимы. В немецком языке встречается большое количество омонимов, что значительно затрудняет изучение лексики. Немецкий язык наполнен словосочетаниями, где слова одной части речи сочетаются с другой, образуя устойчивые сочетания или фразеологизмы другими словами: колокации и идиомы. Были описаны идиомы и колокации, приведены примеры. Авторами выделены в отдельную группу формы формальных и неформальных обращений, приветствий и просьб, а также выражений благодарности. Результатом научной работы стало выявление трудностей при запоминании лексических единиц немецкого языка.

Ключевые слова: запоминание, значение, изучение языка, лексика, лексический материал, многозначность, немецкий язык, повторение, практическое употребление, слово, трудность.

Сложности, вызванные при освоении лексических единиц, а также запоминании значений их и правил функционирования в немецком языке называются лексическими трудностями при изучении языка. Описанные трудности возникают у обучающихся в процессе освоения немецкого языка, так и при изучении литературного произведения на немецком языке [5, с. 73].

Научная работа Абдулкаримовой П.А. посвящена рассмотрению ключевых лексических проблем. Лексические проблемы возникают при переводе документов в области международной финансовой отчетности. Исследование основывалось на материале переводов с английского на русский язык. Автором Абдулкаримовой П.А. были проанализированы основные категории трудностей, возникшие в результате перевода. Полисемия финансовых терминов представлена многозначностью, создающей неоднозначность интерпретации. Автором научной статьи приведены примеры, иллюстрирующие сложности перевода. В статье встречаются такие примеры как: справедливая стоимость – fair value, деловая репутация – goodwill [1].

Научная статья Возмищевой Н.В., Ельцовой О.В., Исламовой А.Р., Лысковой И.Ю., Поторочиной Г.Е., Смирновой М.Н. наполнена антропонимами. Материалом для исследования послужили европейские языки, а именно английский, испанский, французский и немецкий. Авторами представленной научной статьи были сделаны выводы о том, что изучение антропонимов как самых ярких культурно маркированных лексических слоев [4, с. 371]. Авторами были выделены основные разновидности антропонимов, а также приведены примеры использования данных антропонимов и способы их словообразования. Также отметим, что авторами представленной научной работы были рассмотрены варианты перевода антропонимов, учитывая культурные реалии языковых систем.

Рассматривая научный труд Адамович С.В., Рычковой Л.В. о переводе на немецкий язык, мы читаем о переводе контекстов со специфичными для русского языка синтаксическими аппроксиматорами. Целью данного научного исследования становится определение оптимальных способов перевода [2].

Научное исследование о диалектной вариативности в немецком языке авторов Артюх П.В. и Колесниковой О.П. дает разъяснение о теме. Даная научная статья наполнена анализом фонетических, лексических и грамматических особенностей региональных вариантов в немецком языке. Авторами представленного научного была рассмотрена диалектная вариативность современного немецкого языка. Актуальность исследования авторов Артюх П.В. и Колесниковой О.П. не вызывает сомнения и заключена в комплексном анализе современной диалектной ситуации. В основу исследования легли диалектные ситуации с учетом социолингвистических опросов. Авторы пришли к результатам, что социолингвистические опросы влияют на более полное представление о статусе и функционировании диалектов в современном немецком языке [3, с. 71].

Нами была отмечена научная работа авторов Каплауховой Е.Н. и Колесниковой О.П. о ложных друзьях переводчика. В научной работе данных авторов описаны особенности перевода ложных друзей переводчика в немецком и английском языках. Авторами рассмотрены ложные друзья, а именно межъязыковые омонимы в двух языковых системах – английской и немецкой. Авторами научной работы были выделены типы ложных друзей переводчика и проанализированы основные причины их появления. Научная работа авторов Каплауховой Е.Н. и Колесниковой О.П. наполнена примерами на английском и немецком языках. Авторами были даны рекомендации по правильному переводу, учитывая контекст переводимого текста, стиль и жанр [6, с. 101].

В исследовании автора Симутовой О.П. рассмотрены особенности передачи специфической лексики. Материалом исследования послужили лексические единицы в области психиатрии на немецком и русском языках. Работа автора посвящена исследованию передачи медицинской лексики из узкого профиля, а именно психиатрии. Материалом для научного исследования послужили тексты по психосоциальной терапии и фармакотерапии. Автором была изучена специфика лексического наполнения медицинского текста, а также были определены особенности передачи представленной лексики с немецкого на русский язык. В результате исследования автор пришел к выводу, что медицинские тексты, в которых описаны проблемы лечения обсессивно-компульсивных расстройств, содержат большой объем

многокомпонентных терминов. Данные термины переводились путем нахождения словарного или вариативного соответствия через калькирование или подстановку. Также автором были рассмотрены вопросы перевода аббревиатур, переводящиеся на русский язык подходящими эквивалентами. Но стоит отметить, что большая часть аббревиатур была перенесена в текст на русском языке в оригинальной форме с расшифровкой на немецком языке [7, с. 486].

При обучении немецкому языку у обучающихся возникают трудности при освоении лексического материала [9, с. 287]. К таким сложностям нами были отнесены следующие:

1) Одной из главных трудностей является – запоминание большого объема значений слов. Данное наблюдение связано в ряде случаев с несовпадением с родным языком. Особенность лексических единиц в немецком языке заключается в их специфике. Специфичность немецкой лексики обусловлена в употреблении и словообразовании [10, с. 245].

2) Следующей сложностью является многозначность слов. Немецкий язык обладает лексическими единицами, имеющими несколько значений. Данные слова называются омонимами. Значение слова имеет возможность меняться, в зависимости от артикля, ударения или формы множественного числа [8, с. 179]. Выделим главные виды омонимов. К ним относят: омоформы, омофоны, омографы и полны омонимы. Разберем омоформы. Омоформами являются слова с одинаковой графической формой, отличием в данном случае выступает артикль в единственном числе, а также различная форма слова во множественном числе. Приведем примеры: *der Band* – в русском языке – том книги, *die Band* – в русском языке – группа (музыкантов), *das Band* – в русском языке – лента, бантик; следующий пример: *der See* – данное слово переводим на русский язык как – озеро, но если артикль перед словом стоит *die*, то его значение меняется на – море. Рассмотрим примеры, где отличие слов только во множественном числе, например: *die Bank* (*die Baenke*) – представленную лексическую единицу переводим на русский язык как – скамейка (скамейки), *die Bank* (*die Banken*) – данное слово имеет значение – банк (банки); только по форме множественного числа отличается слова, перевод же зависит от контекста. Омофоны – это пары слов, которые похожи по звучанию. Но отличающиеся написанием и значением. Приведем несколько примеров омофонов: *Weg* – имеет значение в русском языке – путь, его омофон – *weh* – что значит – больно; *Waise* – сирота, омофон данного слова *Weise* – что значит – мудрость. Омографами, или графическими омонимами, называют лексические единицы схожие по написанию, но отличающиеся звучанием и значением. Примерами омографов могут быть: *Schloss* – в русском языке имеет два значения – замок и замок, в первом слове ударение падает на первый слог, во втором – на второй. К полным омонимам в немецком языке относятся слова, совпадающие во всех формах и имеющие одинаковую форму склонения, например: *kranke Mutter* – больная мать и *die Kranke* – больная.

3) Немецкий язык наполнен словосочетаниями, где слова одной части речи сочетаются с другой, образуя устойчивые сочетания или фразеологизмы другими словами: колокации и идиомы. Данные словосочетания образуются на лексическом и грамматическом уровнях. Разберемся в словосочетаниях лексического уровня, сюда относят устойчивые сочетания, в свою очередь подразделяющиеся на свободные сочетания и устойчивые выражения, и фразеологизмы. Свободными сочетаниями называют синтаксические словосочетания, при этом каждый компонент словосочетания можно заменить. Приведем пример: *ein kleiner Tisch* – маленький стол, *eine kleine Tasche* – маленькая сумка, *eine schoene Tasche* – красивая сумка, *ein schoenes Kind* – красивый ребенок. Из данной цепочки примеров мы наблюдаем, как происходит замена одного компонента другим, при этом они выступают разными частями речи, относясь к разным родам. Под устойчивыми выражениями понимают парные сочетания слов, усиливающие значение друг друга. Приведем примеры устойчивых выражений: *weit und breit* – везде и всюду, *klipp und klar* – четко и ясно. К фразеологизмам (идиомам) устойчивые словосочетания, компонент которого нельзя заменить близким по значению словом. Стоить учитывать, что сочетаемость слов в фразеологизмах не подчиняется единым правилам. Приведем пример: *ein alter Hase sein* – собаку съест на чем-то. На грамматическом уровне образуются словосочетания путем связей – управление и согласование. В результате согласования происходит уподобление одного слова другому во времени, числе, падеже, лице и роде, например: *Ich lerne und arbeite* (подлежащее и сказуемые согласуются в числе и лице). Под управлением понимают способность определенных частей речи ставить после себя слово в требуемом падеже, например: *denken an Akkusativ* (глагол «думать» требует после себя существительного в винительном падеже с предлогом «an»). Приведем пример предложения с представленным глаголом: *Ich denke an dich*.

4) В немецком языке существуют несколько форм формальных и неформальных обращений, приветствий и просьб, а также выражений благодарности. Формальные обращения применяют в официальных ситуациях общения, при обращении к незнакомому человеку, к вышестоящему сотруднику или шефу, а также в деловой среде общения. Примерами таких обращений могут выступать: *Herr, Frau*. Под неформальными обращениями понимают обращения к членам семьи, друзьям, хорошо знакомым людям. Приведем примеры: *Otto, Anna, Mutti, Anni, Vati, Opa, Oma*. Приветствия также разделяют на формальные и неформальные. Примерами формальных приветствий могут выступать: *Guten Tag! Guten Morgen! Guten Abend!* При неформальных приветствиях употребляют: *Hallo Hi! Servus!* Выражения благодарности также распределяют на формальные и неформальные. К формальным относим: *Vielen Dank! Herzlich Dank!* Универсальные благодарности подходят для повседневных ситуаций, например: *Danke! Danke sehr!* В просьбах немцы конкретны, вместо «*Ich brauche Hilfe!*», они скорее употребят выражение «*Ich kann meine Tasche nicht finden*».

5) Следующей трудностью по освоению лексического материала в немецком языке выступает безэквивалентная лексика. Обучающимся особенно трудно запоминание таких слов, так как они не имеют аналогов. Данная безэквивалентная лексика представляет трудности при переводе, необходимо отыскать правильный способ передачи смысла слова, хотя прямого его соответствия не имеется. К безэквивалентной лексики относятся следующие виды: слова-реалии, лакуны и структурные экзотизмы. Остановимся подробнее на каждом виде безэквивалентной лексики. К словам-реалиям относят слова, обозначающие предметы, явления и понятия, которые являются характерными для немецкоговорящей культуры, но не имеющие аналогов в русском языке. Сюда мы относим: географические названия (*Berlin, Bonn, Hannover, die Donau, der Rhein, die Elbe, die Oder, die Weser, der Bodensee, der Berg, die Bergspitze, die Spree*), этнографические слова (*Bayern, Deutschland*), общественно-политические термины (*der Bundestag, das Bundesland*). Под лакунами мы понимаем случайные безэквиваленты, обозначающие предметы и понятия, существующие в русскоязычной и немецкоязычной культурах, но по непонятным причинам не имеющие простого компактного обозначения. Приведем пример: слово *Feierabend* – переводим буквально как «праздничный вечер», слово обозначает окончание рабочего дня и время отдыха. Структурные экзотизмы являются безэквивалентными единицами, они обозначают понятия, которые существуют в немецком языке, но понятия в русском языке нет, не имеется возможности для компактного обозначения в русском языке. Приведем пример: *Anlernberuf* – данное понятие обозначает профессию, осваиваемую путем краткосрочного обучения непосредственно по месту работы; *Zweckoptimismus* – напускной оптимизм, который демонстрируется в определенных целях. Способами перевода безэквивалентной лексики выступают: транслитерация, калькирование, приближенный перевод и описательный перевод.

В результате проведенного анализа по выявлению трудностей по изучению лексических единиц немецкого языка был сделан вывод о том, что необходимо разработать методы, упражнения и технологии по их запоминанию. Необходимо рассмотреть контекстуальное обучение, то есть изучение слов немецкого языка не изолировано, а в контексте целых предложений и ситуаций, предложить обучающимся для запоминания разыгрывание диалогов по определенным ситуациям. Также применять метод интервальных повторений, лексические единицы необходимо повторять через определенные промежутки времени, постепенно следует увеличивать время между повторениями. Так для обучающихся увеличиваются шансы на долгосрочное запоминание сложных лексических единиц немецкого языка. Отметим также метод фонетических ассоциаций, что немаловажно. А также метод семантической классификации является эффективным только при изучении лексики определенных тематических групп. Подобные тематические группы группируют лексические единицы по общему семантическому признаку. В одной тематической группе имеется возможность выделения подгрупп тематических, которые объединяют слова по общности частных семантических компонентов. При использовании данного метода становится возможным систематизация лексики немецкого языка, составление модели изучаемого явления, а также упрощение поиска необходимых слов в определенных ситуациях.

Литература

1. Абдулкаримова П.А. Лексические трудности при переводе международной финансовой отчетности с английского языка на русский // Дневник науки. 2025. № 4 (100).
2. Адамович С.В., Рычкова Л.В. Перевод на немецкий язык контекстов со специфичными для русского языка синтаксическими аппроксиматорами // Российский социально-гуманитарный журнал. 2025. № 3.

3. Артюх П.В., Колесникова О.П. Диалектная вариативность немецкого языка // Молодой исследователь Дона. 2025. Т. 10. № 5 (56). С. 68–71.

4. Возмищева Н.В., Ельцова О.В., Исламова А.Р., Лыскова И.Ю., Поторочина Г.Е., Смирнова М.Н. Антропонимы в современных европейских языках (на материале английского, испанского, французского и немецкого языков) // Казанская наука. 2025. № 5. С. 369–371.

5. Дженкова Е.А. Слова и анτισлова года в русском и немецком языках // Известия Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Филологические науки. 2025. № 2 (10). С. 68–73.

6. Каплаухова Е. Н., Колесникова О.П. Ложные друзья переводчика: особенности их перевода в немецком и английском языках // Молодой исследователь Дона. 2025. Т. 10. № 5 (56). С. 97–101.

7. СимUTOва О.П. К вопросу об особенностях передачи специфической лексики из области психиатрии с немецкого языка на русский язык // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 4 (113). С. 483–486.

8. Щербакoва И.В., Дорoхина И.В. Тестирование как одна из форм самоконтроля обучающихся при обучении иностранному языку // Психология и педагогика служебной деятельности. 2025. № 2. С. 176–179.

9. Щербакoва И.В., Ковальчук Н.В. Использование видеоматериалов при обучении немецкому языку как второму иностранному // Образование. Наука. Научные кадры. 2025. № 2. С. 283–287.

10. Щербакoва И.В., Ковальчук Н.В. Обучение числительным при изучении немецкого языка // Вестник экономической безопасности. 2025. № 2. С. 242–245.

ANALYSIS OF LEXICAL DIFFICULTIES IN LEARNING GERMAN

Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V., Rezunenko I.V., Bektash N.I.
Don State Technical University

The presented scientific article presents an analysis of lexical difficulties in learning German. Lexical units, homonyms, and their types were described: homoforms, homographs, homophones, and full homonyms. There are a large number of homonyms in the German

language, which makes it much more difficult to learn vocabulary. The German language is filled with phrases where words from one part of speech are combined with another, forming stable combinations or phraseological units in other words: collocations and idioms. Idioms and collocations were described, and examples were given. The authors have identified a separate group of forms of formal and informal addresses, greetings and requests, as well as expressions of gratitude. The result of the scientific work was the identification of difficulties in memorizing the lexical units of the German language.

Keywords: memorization, meaning, language learning, vocabulary, lexical material, ambiguity, German, repetition, practical use, word, difficulty.

References

1. Abdulkarimova P.A. Lexical difficulties in translating international financial statements from English into Russian // Diary of science. 2025. № 4 (100).

2. Adamovich S.V., Rychkova L.V. Translation into German of contexts with syntactic approximators specific to the Russian language. // Russian Social and Humanitarian Journal. 2025. No. 3.

3. 3Artyukh P.V., Kolesnikova O.P. Dialectal variability of the German language // Young researcher of the Don. 2025. Vol. 10. No. 5 (56). Pp. 68–71.

4. 4Vozdizheva N.V., Yeltsova O.V., Islamova A.R., Lyskova I.Yu., Potorochina G.E., Smirnova M.N. Anthroponyms in modern European languages (based on the material of English, Spanish, French and German) // Kazan Science. 2025. No. 5. Pp. 369–371.

5. Jenkova E.A. Words and anti-words of the year in Russian and German // Proceedings of the Volgograd State Socio-Pedagogical University. Philological sciences. 2025. No. 2 (10). Pp. 68–73.

6. 6Kaplaukhova E. N., Kolesnikova O.P. The translator's false friends: features of their translation in German and English // Young Researcher of the Don. 2025. Vol. 10. No. 5 (56). Pp. 97–101.

7. Simutova O.P. On the issue of the peculiarities of transferring specific vocabulary from the field of psychiatry from German to Russian // The world of science, culture, and education. 2025. No. 4 (113). Pp. 483–486.

8. Shcherbakova I.V., Dorokhina I.V. Testing as one of the forms of self-control of students in teaching a foreign language // Psychology and pedagogy of professional activity. 2025. No. 2. Pp. 176–179.

9. Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V. The use of video materials in teaching German as a second foreign language // Education. Science. Scientific staff. 2025. No. 2. Pp. 283–287.

10. Shcherbakova I.V., Kovalchuk N.V. Numerals teaching in German language learning // Bulletin of Economic Security. 2025. No. 2. Pp. 242–245.

Юй Си,

аспирант кафедры дизайна и медиатехнологий в искусстве, Художественно-графический факультет, Институт изящных искусств, МПГУ

Быстрая итерация технологий искусственного интеллекта (ИИ) перестраивает фундаментальную логику индустрии дизайна, ставя серьезные задачи перед традиционной моделью дизайн-образования, основанной на передаче энергии «учебник-преподаватель-студент». Основываясь на теории логического познания «трех систем» и модели развития способностей мышления высшего порядка, в данной статье анализируются когнитивные заблуждения «приоритета технологий над мышлением» в дизайн-образовании в эпоху интеллекта. Исследование предполагает, что ядро дизайн-образования должно сместиться с передачи единственного навыка на построение когнитивных способностей высшего порядка, перестроив способности студентов к анализу, оценке и творчеству путем внедрения инструментов руководства, стимуляции и организации мышления. Цель данной статьи – предоставить теоретическую основу и практический путь для реформирования модели подготовки кадров в области искусства и дизайна в контексте ИИ.

Ключевые слова: Искусственный интеллект; дизайн-образование; когнитивные способности; мышление высшего порядка; три системы; педагогическая реформа.

Введение

С экспоненциальной итерацией технологий искусственного интеллекта, больших данных и облачных вычислений человеческое общество ускоренно вступает в интеллектуальную эпоху. Для дисциплины дизайна это не просто инновация на уровне инструментов, но и пересмотр когнитивной парадигмы. Прорывы технологий ИИ в таких областях, как генерация изображений, перенос стилей, анализ данных и автоматическая верстка, приводят к тому, что большой объем повторяющейся, стандартизированной и четко определенной работы в традиционной индустрии дизайна постепенно заменяется алгоритмами. Это изменение бросает серьезный вызов высшему дизайн-образованию: если система образования по-прежнему будет ограничиваться обучением студентов имитации существующих стилей или работе с базовым программным обеспечением, выпускники рискуют оказаться безработными сразу после окончания вуза.

Искусственный интеллект, большие данные и интеллектуальные платформы трансформируют дизайн-процессы и разделение труда: с одной стороны, AI предоставляет инструменты для поиска материалов, генерации стилей и анализа пользователей; с другой – он требует от человека более глубокой способности формулировать проблемы и мыслить на высоком уровне, чтобы не допустить замещения человеческого мышления технологией. Поэтому ключевой вопрос образования в дизайне смещается от «обучить технологиям» к «воспитать познавательного субъекта, управляющего технологиями».

Цель данной статьи – исследовать, как в контексте эпохи искусственного интеллекта, основываясь на логических характеристиках дисциплины дизайна и исходя из взаимоотношений «системы учебников, системы обучения и системы способностей», можно перестроить когнитивную архитектуру студентов-дизайнеров путем усиления тренировки мышления высшего порядка, чтобы справиться с вызовами, создаваемыми «зловыми проблемами».

Логическая эволюция и кризис системы дизайн-образования

Ограниченность традиционной логики «передачи энергии»

Логическая основа высшего дизайн-образования обычно обобщается как «три системы»: система учебников, система обучения и система способностей. В традиционном представлении между этими тремя существует отношение «передачи энергии»: учебники как жесткие, потенциальные накопители энергии, посредством творческого конструирования преподавателя как «конвейерной ленты», преобразуются в живую жизненную силу, передаваемую студентам, что в конечном итоге формирует систему способностей студентов. Однако эта линейная логика столкнулась с препятствиями в эпоху ИИ. Во-первых, скорость обновления системы учебников значительно отстает от итерации технологий, в результате чего «застывшая» форма знаний с трудом адаптируется к текущим потребностям интеллектуального общества. Во-вторых, ИИ как супер-база знаний разрушил статус преподавателя как единственного посредника знаний; студенты могут напрямую получать огромные объемы информации, что лишает простую передачу знаний ее первоначальной ценности.

Поверхностность познания, вызванная «теорией технических инструментов»

Столкнувшись с ударом технологий ИИ, текущие образовательные реформы часто впадают в заблуждение «приоритета осязаемых технологий над неосознанным мышлением». Многие учебные заведения спешат внедрять курсы дизайна с поддержкой ИИ, сосредотачиваясь на обучении работе с программным обеспечением и вводе команд, но игнорируют логическое осмысление, стоящее за технологиями. Инструментальный атрибут технологии по сути определяет, что эффективность ее использования зависит от мыслительных способностей пользователя. Если образование останется лишь на инструментальном уровне, студенты станут придатками технологий, их характеристики мышления будут поверхностными, лишенными критичности и глубины, неспособными ставить качественные дизайнерские вопросы и тем более эффективно отбирать и оптимизировать результаты, сгенерированные ИИ.

От приобретения навыков к мышлению высшего порядка: реконструкция когнитивных способностей

Содержание и необходимость мышления высшего порядка

В эпоху интеллекта основная цель дизайн-образования должна смениться с «приобретения навыков» на воспитание «способностей мышления высшего порядка». Мышление высшего порядка относится к умственной деятельности, происходящей на более высоком уровне когнитивного познания, и в основном включает анализ, оценку и творчество. Таксономия образовательных целей Блума указывает, что запоминание, понимание и применение относятся к познанию низшего порядка, и ИИ как раз преуспевает в выполнении этих задач, основанных на правилах и данных. В отличие от этого, дисциплина дизайна часто сталкивается со «зловными проблемами», то есть сложными проблемами без фиксированного решения и с нечетким определением. Решение таких проблем требует от дизайнера выхода за рамки конкретной ситуации и использования мышления высшего порядка для исследования различных возможностей и принятия решений, что и является ключевым отличием человеческого интеллекта от искусственного.

Построение сети способностей «точка и плоскость»

Традиционная система учебников часто представляет собой сложный набор знаний, но в эпоху ИИ студентам необходимо построить динамично адаптивную «сеть способностей». Эта сеть должна обладать не только широким кругозором («плоскость») для поддержки междисциплинарного сотрудничества и инноваций, но и глубокими исследованиями в конкретной области («точка») для реализации ключевой конкурентоспособности. Технологии ИИ, выступая в качестве вспомогательного средства, могут посредством анализа больших данных обеспечивать точное позиционирование пользователей и рыночные тенденции, помогая студентам расширять широту «плоскости»; мышление же высшего порядка является логической связью, соединяющей эти узлы знаний, гарантируя, что студенты, сталкиваясь с огромными объемами информации, смогут осуществлять эффективный отбор, интеграцию и реконструкцию, тем самым достигая прорыва в «точке».

Стратегии и методы педагогической реформы для содействия когнитивному развитию

Внедрение инструментов мышления: руководство, стимуляция и организация

Для преодоления ограниченности мышления студентов в процессе проектирования педагогам следует внедрять конкретные инструменты мышления для вмешательства в когнитивный процесс, включая инструменты руководства мышлением, инструменты стимуляции мышления и инструменты организации мышления.

Инструменты руководства мышлением (расширение восприятия): В ответ на проблему подверженности студентов влиянию субъективного опыта, использовать такие инструменты, как PMI (плюсы/минусы/интересные моменты), CAF (учет всех факторов), чтобы принудительно направлять студентов на всестороннее рассмотрение проблемы, избегая односторонности познания.

Инструменты стимуляции мышления (генерация идей): В ответ на нехватку инноваций, вызванную инерцией мышления, применять методы латерального мышления, чтобы сломать рутинные пути и найти слепые зоны креативности, еще не охваченные ИИ.

Инструменты организации мышления (системное построение): Использовать структурированные методы, такие как «Шесть шляп мышления», чтобы помочь студентам упорядоченно обрабатывать сложную информацию и собирать разрозненные идеи в осуществимые дизайнерские решения.

Реконструкция учебного процесса в рамках модели «Двойной алмаз»

На этапах обнаружения и развития (дивергентное мышление) применять инструменты направления и стимуляции (PMI, lateral thinking, структурированный брейншторм); на этапах определения и передачи (конвергентное мышление) — инструменты организации (шесть шляп мышления, PISCO и т.д.) для структурированной оценки и реализации. Тренировка использования инструментов — ключ к переносимости навыков.

Первый этап: Открытие и Определение (Дивергенция — Конвергенция) В период открытия студенты используют возможности ИИ по интеллектуальному анализу больших данных для отслеживания передовых академических и рыночных тенденций. В это время необходимо применять инструменты стимуляции мышления (такие как мозговой штурм, латеральное мышление), чтобы сломать ограничения инерционного мышления и найти слепые зоны инноваций, еще не охваченные ИИ. В период определения необходимо использовать инструменты ру-

ководства мышлением (такие как метод анализа PMI, метод CAF) для фильтрации огромного объема собранной информации. Например, использование инструмента PMI (Плюсы, Минусы, Интересные моменты) для проверки первичных данных исследования, предоставленных ИИ, позволяет избежать слепого доверия и точно определить ключевые узлы «зловной проблемы».

Второй этап: Разработка и Передача (Дивергенция — Конвергенция) В период разработки студенты работают в синергии с ИИ, быстро генерируя множество вариантов. Педагогический акцент здесь делается на воспитании у студентов «цифрового дизайнерского мышления», то есть способности преобразовывать абстрактные данные в визуальные художественные формы. В период передачи требуется применение инструментов организации мышления (такие как «Шесть шляп мышления», «Пятишаговый метод мышления») для систематизации сложных решений и принятия решений. Студенты должны интегрировать техническую осуществимость, коммерческую ценность и пользовательский опыт для формирования окончательного решения.

Междисциплинарная интеграция и цифровое дизайнерское мышление

Построение междисциплинарной системы курсов ИИ по своей сути является продуктом междисциплинарного пересечения. Дизайн-образование должно разрушить профессиональные барьеры, добавив такие курсы, как «ИИ и арт-дизайн», «Визуализация данных», «Дизайн взаимодействия человек-компьютер». Эта междисциплинарная интеграция — не просто наложение знаний, а столкновение способов мышления. Изучая логику программирования и основы науки о данных, студенты художественных специальностей могут понять механизмы работы алгоритмов, чтобы более эффективно давать команды ИИ, реализуя глубокую интеграцию технической рациональности и художественной чувственности.

Развитие когнитивных способностей в эпоху ИИ невозможно без междисциплинарной почвы. Система курсов должна разрушить профессиональные барьеры, добавив перекрестные курсы, такие как «ИИ и арт-дизайн», «Визуализация данных». Необходимо воспитывать у студентов «цифровое дизайнерское мышление», то есть способность выносить суждения на основе анализа данных и преобразовывать сложные данные в чувственные художественные формы. Развитие этой способности требует от студентов понимания не только эстетики, но и алгоритмической логики, тем самым реализуя глубокую интеграцию технической рациональности и гуманитарной чувственности.

Создание преподавательских команд «двойной квалификации» В «трех системах» преподаватель является ключевым звеном, соединяющим учебник и студента. Однако в настоящее время у вузовских преподавателей широко распространена проблема «сильной теории и слабой практики», а также недостаточное владение технологиями ИИ. Поэтому создание команд «двойной квалификации», состоящих из вузовских преподавателей-профессионалов и отраслевых экспертов по ИИ, является обязательным.

Вузовские преподаватели отвечают за передачу принципов дизайна, эстетических норм и методов мышления высшего порядка.

Корпоративные наставники внедряют реальные проектные кейсы и новейшие инструменты ИИ, заполняя пропасть между школьным образованием и потребностями рынка. Такая модель сотрудничества не только повышает общее качество преподавательского состава, но и через реальные «проекты сотрудничества университета и предприятия» позволяет студентам практиковать мышление высшего порядка в реальных условиях, реализуя бесшовную стыковку системы обучения с потребностями индустрии.

Создание преподавательских команд «двойной квалификации» В «трех системах» преподаватель является ключевым звеном, соединяющим учебник и студента. Однако в настоящее время у вузовских преподавателей широко распространена проблема «сильной теории и слабой практики», а также недостаточное владение технологиями ИИ. Поэтому создание команд «двойной квалификации», состоящих из вузовских преподавателей-профессионалов и отраслевых экспертов по ИИ, является обязательным.

Вузовские преподаватели отвечают за передачу принципов дизайна, эстетических норм и методов мышления высшего порядка.

Корпоративные наставники внедряют реальные проектные кейсы и новейшие инструменты ИИ, заполняя пропасть между школьным образованием и потребностями рынка. Такая модель сотрудничества не только повышает общее качество преподавательского состава, но и через реальные «проекты сотрудничества университета и предприятия» позволяет студентам практиковать мышление высшего порядка в реальных условиях, реализуя бесшовную стыковку системы обучения с потребностями индустрии.

Пример учебного проекта

На примере семестрового курсового проекта «Визуальная коммуникация с поддержкой ИИ»:

Первый этап (Исследование / Открытие): Сбор обучающих данных и формулирование проблемы (problem structuring); Второй этап (Определение): Уточнение целей дизайна с использованием таких инструментов мышления, как AGO (Aim, Goal, Objective – Направление, Цель, Задача) и CAF (Consider All Factors – Учет всех факторов); Третий этап (Разработка): Групповая работа с параллельным использованием генерации ИИ и ручного творчества, применение латерального мышления (Lateral Thinking) для создания многовариантных решений; Четвертый этап (Передача / Реализация): Организация пользовательского тестирования и оценка эффективности с помощью структурированных инструментов, с последующим предоставлением воспроизводимой проектной документации и технического журнала.

Данный процесс учитывает баланс между дивергенцией и конвергенцией познания, акцентируя внимание на тренировке переносимых инструментов мышления.

Система оценки должна фокусироваться на компетенциях (умение формулировать проблему, качество решений, критическая рефлексия, междисциплинарное сотрудничество) и использовать множественные доказательства (портфолио, записи процесса, отзывы индустриального наставника, интеллектуальные вспомогательные оценки). Риски: быстрое устаревание содержания, чрезмерная зависимость студентов от генеративных инструментов, механизация оценки – требует непрерывного развития преподавателей и институциональной поддержки.

Заключение

Наступление эпохи искусственного интеллекта не провозгласило конец дизайн-образования, а открыло новую главу его развития. Традиционная модель образования, основанная преимущественно на внедрении знаний и имитации навыков, в силу своих когнитивных атрибутов низшего порядка уже не может соответствовать потребностям интеллектуальных производительных сил. Неотложной задачей дизайн-образования является возвращение к сущности дизайна – творческой мыслительной деятельности по решению проблем.

Анализируя логический разрыв «трех систем» в контексте ИИ, данная статья предлагает путь реформ, ядром которого является воспитание «способностей мышления высшего порядка». Внедряя когнитивную модель Блума и модель «Двойной алмаз», используя инструменты руководства, стимуляции и организации мышления, мы можем помочь студентам построить когнитивную архитектуру, позволяющую управлять ИИ и превосходить его. Будущие таланты в области дизайна – это не просто чертёжники, а «супер-дизайнеры», обладающие информационной грамотностью, критическим духом и способностью к системным инновациям. Это требует не только обновления содержания курсов, но и всесторонней реконструкции методов обучения, структуры преподавательского состава и систем оценки. Только так дизайн-образование сможет перейти от пассивной адаптации к активному лидерству в потоке интеллекта, завершив свою логическую самосогласованность и реализацию ценностей в новую эпоху.

Литература

1. Булгакова И. А., Чуринов А.С. Критерии искусства в искусственном интеллекте // Художественное образование и наука. 2023. № 4(37). С. 36–43.
2. Момуналиев С. М., Оморкулов А.М. Искусственный интеллект в искусстве. Творчество в эпоху искусственного разума // Alatau Academic Studies. 2024. № 2. С. 7484.
3. Дозорцев В.М. Взаимодействие человека-оператора с искусственным интеллектом: проблема доверия / В.М. Дозорцев, А.Л. Венгер // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2022. Т. 7. № 2. С. 204–232.
4. Игнатиев А.Г. Этико-философские проблемы проектирования искусственного морального агента / А.Г. Игнатиев // Этическая мысль. 2024. Т. 24. № 1. С. 87–100.
5. Гриншкун В.В. Искусственный интеллект в образовательной деятельности и подготовке педагогов: необходимость исследований / В.В. Гриншкун, Л.А. Шунина // Современная (цифровая) дидактика. М.: А-Приор, 2023. С. 49–55.
6. Шарплес, М. К социально-генеративному ИИ для образования: теория, практика и этика // Обучение: исследования и практика. – 2023. – № 9(2). – С. 159–167.
7. Налли Г., Амендола Д., Смит С. Искусственный интеллект для улучшения результатов обучения посредством онлайн-совместной деятельности // Европейская конференция по электронному обучению. – 2022. – № 21 (1). – С. 475–479.

DEVELOPING THE COGNITIVE ABILITIES OF DESIGN EDUCATION STUDENTS IN THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Yu Xi

Moscow State Pedagogical University

The rapid iteration of artificial intelligence (AI) technologies is reshaping the fundamental logic of the design industry, posing significant challenges to the traditional design education model based on the “textbook-teacher-student” energy transfer. Drawing on the “three systems” theory of logical cognition and the model for developing higher-order thinking abilities, this article analyzes the cognitive fallacies of “prioritizing technology over thinking” in design education in the age of intelligence. The study suggests that the core of design education should shift from the transmission of a single skill to the development of higher-order cognitive abilities, reshaping students’ capacities for analysis, evaluation, and creativity through the introduction of tools for guiding, stimulating, and organizing thinking. The purpose of this article is to provide a theoretical foundation and practical path for reforming the model of art and design training in the context of AI.

Keywords: Artificial intelligence; design education; cognitive abilities; higher-order thinking; three systems; pedagogical reform.

References

1. Bulgakova I. A., Churin A.S. Criteria of Art in Artificial Intelligence // Art Education and Science. 2023. No. 4 (37). Pp. 36–43.
2. Momunaliyev S. M., Omorkulov A.M. Artificial Intelligence in Art. Creativity in the Age of Artificial Intelligence // Alatau Academic Studies. 2024. No. 2. Pp. 7484.
3. Dozortsev V.M. Interaction of a Human Operator with Artificial Intelligence: The Problem of Trust / V.M. Dozortsev, A.L. Venger // Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational Psychology and Labor Psychology. 2022. Vol. 7. No. 2. Pp. 204–232.
4. Ignatiev, A.G. Ethical and Philosophical Problems of Designing an Artificial Moral Agent / A.G. Ignatiev // Ethical Thought. 2024. Vol. 24. No. 1. Pp. 87–100.
5. Grinshkun, V.V. Artificial Intelligence in Educational Activities and Teacher Training: The Need for Research / V.V. Grinshkun, L.A. Shunina // Modern (Digital) Didactics. Moscow: A-Prior, 2023. Pp. 49–55.
6. Sharpless, M. Toward Socially Generative AI for Education: Theory, Practice, and Ethics // Education: Research and Practice. – 2023. – No. 9 (2). – Pp. 159–167.
7. Nalli G., Amendola D., Smith S. Artificial Intelligence for Improving Learning Outcomes through Online Collaborative Activities // European Conference on E-Learning. – 2022. – No. 21 (1). – P. 475–479.