

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

Балиоз М.А. Роль образовательных сообществ
в развитии непрерывного обучения 8

Берди Д.К., Ниязова Г.Ж., Сарбаева М.Т. Влияние
цифровизации на развитие личности подростка 13

Богатова С.М. Роль учителя в эпоху искусственного
интеллекта: новые функции и возможности 18

Карамзина Д.И., Мамедова Л.В. Формирование
коллектива воспитанников школы-интерната
в современных условиях 22

Кузнецов А.А. Структура представлений
старшеклассников о перспективах
профессионального развития: теоретический
анализ и понятийные границы 26

Нин Хаюань, Ли Хунцзюань. Инновационные
исследования онлайн-русскоязычной
образовательной платформы на основе технологий
искусственного интеллекта 29

**Осипова С.И., Гафурова Н.В., Терещенко Ю.А.,
Климович Л.В.** Сравнительно-сопоставительный
анализ сущности понятий «функциональная
грамотность» и «компетентность» 34

Смирнова В.А. Роль личности преподавателя
в процессе обучения в рамках гуманистической
парадигмы системы высшего образования 39

Тютченко А.М., Кремнева Т.Л. Современные
тенденции социально-педагогического образования
в России и за рубежом 44

Фатерина О.А., Мамедова Л.В. Развитие
логического мышления у младших школьников
посредством педагогической программы «Всезнайка» 49

Швецова О.А. Стратегии повышения мотивации при
обучении английскому языку 54

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Бирюкова Н.С., Слободенюк М.А. Культурно-
художественные практики в образовательном
процессе: пути профилактики делинквентного
поведения несовершеннолетних 59

Учредитель: ООО «РУСАЙНС»

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

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

Главный редактор:

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

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

Тираж 300 экз. Формат А4. Подписано в печать: 30.04.2025 Цена свободная

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

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

Бура Л.В., Ющенко Н.Л. Итоги подготовки обучающихся по дисциплине «Математика» в результате внедрения в образовательный процесс вуза структурно-функциональной модели развития познавательной активности обучающихся на основе междисциплинарного подхода 67

Воскресенская Е.Г. Из опыта проведения городской олимпиады по английскому языку для студентов неязыковых специальностей 72

Долгова Е.Г., Данилина Е.А., Трещева М.Г., Каржанова Н.В., Башмакова И.С. Дифференцированный подход в обучении иностранному языку: теоретические основы и практическая реализация 76

Грушина Т.П., Кабанов А.М. Возможности использования ресурсов событийного туризма в практике педагогической деятельности 81

Казинец В.А., Опанасенко Е.К. О содержании подготовки учителей математики и информатики в связи с введением дисциплины «Искусственный интеллект» 87

Карикаш В.И. Особенности коррекционно-развивающей работы по программе трудового обучения «Гончарное дело» для детей с нарушениями в развитии 92

Красильников А.А., Чубанова Г.Р., Сергеева Ю.С., Журавлев Г.И. Внедрение информационно-компьютерных технологий в обучение студентов колледжа народных искусств: результаты и перспективы 97

Курлапов М.Н. Приемы командообразования как средство сплочения творческого коллектива 102

Муханов С.А. Проектирование генератора заданий по курсу высшей математики с помощью генеративных нейросетей 106

Рассада С.А. Из опыта проведения Всероссийского конкурса по методике преподавания иностранных языков, посвященного 80-летней годовщине Великой Победы 110

Ван Цзин, Ван Бэнь, Ян Сына, Сахнова И.В. Повышение качества образовательных программ для обучающихся из КНР: к вопросу критериев удовлетворенности качеством образовательных услуг .. 114

Ушаков Д.А., Олексива В.В. Роль преподавателя в эффективном использовании технологий в обучении иностранным языкам 120

Хэ Синьсин. Аудиовизуальные материалы в преподавании русского языка китайским учащимся поколения Z 127

Чэнь Юйцзэнь. Внедрение российской методики рисования обучения студентов в китайских вузах 132

Шевкунов А.Н. Методика проведения занятий в любительском театре: принципы, подходы, рекомендации 136

Якупова Г.Х. Роль экскурсионной деятельности в воспитательной работе студентов 142

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Блейхер О.В., Рванова А.С., Исаева Т.Т. Влияние сценарных чат-ботов на обучение математическому анализу студентов ИТМО в 2025 году: анализ результатов педагогического эксперимента 147

Демидова А.Р., Орляновский В.Ю. Из опыта использования экскурсионного метода в высшей школе (на примере РГПУ им. А.И. Герцена) 151

Хасанов А.А., Кочиев А.А., Червяков А.В. О некоторых моделях, описывающих динамику развития популяций 156

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Бадмаева В.В., Никитенко Л.С., Никитин Н.Н., Мушаев Э.М., Кухнинова Т.А. Формирование мотивов выбора профессии старшеклассниками 159

Безенкова Т.А., Андриенко О.А., Безенков К.Е., Сенчило Н.Т. Цифровые компетенции студентов колледжа как предмет педагогического анализа 162

Бородина М.А. Особенности обучения древним языкам в современном профессиональном образовании 167

Власова О.В. Экспериментально-аналитическое обучение как фактор повышения методической компетентности педагогов 174

Гавриленко А.С. Оценка знаний студентов как фактор мотивации к обучению (высшее образование) 177

Гребенникова И.А., Султанова Б.К. Активизация самостоятельной познавательной деятельности студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе 182

Зонненберг Ю.Е. Организация и методика математической подготовки в высшем военном учебном заведении 187

Ильина Н.Н. Педагогический кластер программы «Профессионалитет» как механизм формирования методико-инструментальных навыков будущих педагогов профессионального обучения 192

Ионов А.Ю., Ким Ю.Х.-С., Чугаева К.М., Капушева И.Ш. Микрообучение в контексте изучения иностранных языков 196

Киреева А.В. Интегрированный подход к формированию кросс-функциональной управленческой компетентности востоковеда через экспериментальное обучение дисциплине «Основной восточный язык (китайский)».....	199
Лопухина М.Б., Конайков М.А. Применение технологий искусственного интеллекта в современном образовательном процессе.....	203
Коньшина Ю.Е., Амиров А.Ф., Ивановский Ю.В. Роль самооценки обучающихся медицинского вуза в профессиональной социализации будущего врача.....	208
Куреев И.М. Использование компьютерных технологий для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья.....	214
Пушкарева Т.В., Макарова В.А., Малыш А.Е. Искусственный интеллект в формировании у преподавателя знаний по интерактивным методам обучения.....	219
Науменко Г.В., Тетенкова А.А., Шаншоева Н.Ш., Лебедева Т.Н. Педагогические практики на клинических кафедрах медицинских вузов.....	223
Нелюбин В.С., Шнайдер И.Р. Внедрение методики «English for specific purposes» в профессионально-ориентированное обучение английскому языку студентов IT-направлений.....	228
Осипов В.В., Осипова В.А., Бугаева Т.П., Климович Л.В. Развитие функциональной грамотности обучающихся в процессе высшего образования.....	234
Приходько О.В. Обучение самопрезентации будущих юристов как значимая составляющая коммуникативной компетенции.....	239
Прокопчук А.Р., Ослякова И.В., Кухтина Я.В., Филиппская А.В. Расширение профессиональных компетенций преподавателя иностранного языка в эпоху цифровизации высшего образования.....	244
Ситникова С.Ю., Соколов Г.П., Вялкова О.С., Ельцова В.Ю. Формирование навыков визуального представления архитектурных форм в строительном образовании.....	247
Третьяченко Е.И. Изучение и формирование рефлексивного компонента профессиональных компетенций курсантов образовательных организаций МВД России.....	250
Приходько О.В., Килина О.А. Теоретико-методологические основы формирования письменной деловой коммуникации у слушателей образовательных организаций МВД России.....	254
Хуа Юйсяо. Современные педагогические подходы к обучению игре на фортепиано в системе музыкального образования Китая.....	260

Чёрный С.П., Савин А.П. Разработка дидактических методов педагогического регулирования учебно-воспитательной деятельности курсантов при изучении курса Истории России: обобщение опыта Сибирской пожарно-спасательной академии.....	265

Шегай Ю.К. Русскоязычная фонация, формирование навыков грамотного пения на русском языке у студентов-вокалистов в процессе профессиональной подготовки.....	270

НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Гарипова И.О., Якимчук С.А., Шкатова Е.А. Дополнительное образование детей в современном социокультурном пространстве.....	275

Зекунова Л.А. Модель духовно-нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста на основе реализации педагогических условий в воскресной школе.....	280

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Дундуа С.В., Портнягина А.М. Творческая деятельность как педагогическое условие социальной интеграции людей с ОВЗ.....	287

ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Асеева М.А. Текст в коммуникативном сетевом пространстве.....	292

Атласова Э.С. Глаголы начинательного способа действия на –аа, требующие показатель –сум.....	296

Благовещенская А.А., Сатарова Л.Х., Зиннатова Д.М. Репрезентация концептов ДУША и ДУХ в художественных картинах мира китайского и русского языков.....	300

Кунаява М.Ю., Гвоздева Я.В. Английский как глобальный язык общения.....	304

Гуляева Н.А. Стилистические особенности прозы О. Генри на примере рассказа «Колдовские булки».....	308

Данильчик В.Ю. Аудирование как смысловое восприятие устного сообщения.....	311

Атласова Э.С. Терминология, отражающая слова «шерсть и «пух» в языке тундровых юкагиров Республики Саха (Якутия).....	314

Дацик В.В. Грамматические и синтаксические трудности перевода французских медицинских текстов.....	318

Калмыкова Е.Е. Частеречная система французского языка в этнокультурном ракурсе.....	326

<i>Каримова Л.Н., Байбурина Р.З.</i> Роль когнитивной метафоры в изменении значения глагола в составе бенефактивных фразеологических единиц английского языка	330	<i>Акаева Э.В.</i> Прагматика дипломатического дискурса (на материале интервью С. Лаврова иностранным СМИ)	390
<i>Краснова Е.М.</i> Особенности постановки произношения в аудитории учащихся из Вьетнама	335	<i>Аубекеров М.А., Давлетова А.Х., Медешова А.Б.</i> Цифровые образовательные ресурсы: влияние на качество образования	394
<i>Люй Цзинвэй.</i> Картина мира сквозь призму паремиологических единиц: влияние культурных различий между Китаем и Россией	339	<i>Гревцев И.А.</i> Особенности организации дополнительного профессионального педагогического образования по развитию цифровой компетенции на основе искусственного интеллекта с учетом потребностей учителей	397
<i>Люткина Ю.Н.</i> Аксиологический потенциал гастрономической метафоры в русской и английской фразеологии	342	<i>Лю Цзе.</i> Исследование эволюционного пути формы персонализированного обучения	403
<i>Макарова Т.В.</i> Архетип «Спаситель» в романе А. Франса «Боги жаждут»	347	<i>Медешова А.Б., Габдолова Б.К., Муханова А.А.</i> Интеграция цифровой педагогики и искусственного интеллекта в целях сохранения и развития национальных ценностей в процессе обучения информатике	410
<i>Павлова М.Н.</i> Лингвокультурологический анализ стихотворения Эдвина Моргана «Absence»	352	<i>Нижегородцева Е.А., Тимошенко А.И.</i> Концептуальный подход в педагогических исследованиях	415
<i>Рустамова Ю.Ф.</i> Прескриптивные неологизмы: новый термин для анализа замены лексики в период языковой революции в Турции	356	<i>Пьянова М.В., Асриева С.В., Елесина Ю.К., Егоров П.И., Карзенкова А.В.</i> Перспективы и актуальные проблемы организации дистанционного обучения в современных ВУЗах	421
<i>Соколова О.К.</i> Симфония символов: любовная лирика Густаво Адольфо Беккера сквозь призму романтического мировосприятия	361	<i>Слесарев С.М.</i> Использование аналитических методов при изучении словообразования русского языка в старших классах	425
<i>Тумина В.А.</i> Проявления культурного билингвизма в речах американских политиков	367	<i>Смирнова И.Ф., Смирнов А.А., Соколов А.М., Ткаченко А.В.</i> Физическая активность как основа успешной учёбы и развития личности	431
<i>Цзян Юань, Чжан Юйюй.</i> Выбор языка – идеал и реальность	374	<i>Хань Дань, Лю Сяюй.</i> Исследование восприятия образа лисы из «Ляо Чжай Чжи И» в России	436
<i>Чечикова Е.П.</i> Психологизм в изображении человека и общества в романе Эдит Уортон «Эпоха невинности»	378	<i>Микрюкова А.М.</i> Современные процессы в лексической и смысловой структуре слов русского языка на примере средств массовой информации	441
ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ		<i>Белоус А.А., Мамонтова М.Г.</i> Лингвистическая безопасность как фактор устойчивого развития Российской Федерации	445
<i>Янь Цзяо, Фан Цюань, Ли Инсюэ.</i> Исследование взаимосвязи между отношением и вовлеченностью в учебу студентов, специализирующихся на английском языке, при изучении японского языка как второго иностранного: исследование на примере Синьцзянского педагогического университета	383		

TABLE OF CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Balioz M.A.</i> The role of educational communities in the development of lifelong learning.....	8
<i>Birdy D.K., Niyazova G.Z., Sarbayeva M.T.</i> The impact of digitalization on adolescent personality development	13
<i>Bogatova S.M.</i> The Role of the Teacher in the Era of Artificial Intelligence: New Functions and Opportunities.....	18
<i>Karamzina D.I., Mamedova L.V.</i> Formation of a team of boarding school students in modern conditions.....	22
<i>Kuznetsov A.A.</i> The structure of high school students' ideas about the prospects for professional development: theoretical analysis and conceptual boundaries	26
<i>Ning Haoyuan, Li Hongjun.</i> Innovative research of an online Russian-language educational platform based on artificial intelligence technologies.....	29
<i>Osipova S.I., Gafurova N.V., Tereshchenko Y.A., Klimovich L.V.</i> Comparative and contrastive analysis of the essence of the concepts of "functional literacy" and "competence"	34
<i>Smirnova V.A.</i> The role of the teacher's personality in the learning process within the framework of the humanistic paradigm of the higher education system	39
<i>Tyutchenko A.M., Kremneva T.L.</i> Current trends in social and pedagogical education in Russia and abroad.....	44
<i>Faterina O.A., Mamedova L.V.</i> Development of logical thinking in primary school children through the pedagogical program «Know-It-All»	49
<i>Shvetsova O.A.</i> Strategies of motivation enhancement in teaching English.....	54

TEACHING AND UPBRINGING METHODS

<i>Biryukova N.S., Slobodyonyuk M.A.</i> Cultural and artistic practices in the educational process: ways to prevent delinquent behavior among minors.....	59
<i>Burya L.V., Yushchenko N.L.</i> Results of training students in the discipline «Mathematics» because of the introduction of a structural and functional model for the development of cognitive activity of students based on an interdisciplinary approach into the educational process of the university.....	67
<i>Voskresenskaia E.G.</i> Organizing Omsk English Language Olympiad for non-linguistic students.....	72
<i>Dolgova E.G., Danilina E.A., Trescheva M.G., Karzhanova N.V., Bashmakova I.S.</i> Differentiated approach to teaching a foreign language: theoretical basis and practical implementation	76
<i>Grushina T.P., Kabanov A.M.</i> Possibilities of using event tourism resources in the practice of pedagogical activity	81

<i>Kazinets V.A., Opanasenko E.K.</i> On the content of training of teachers of mathematics and computer science in connection with the introduction of the discipline "Artificial Intelligence"	87
<i>Karikash V.I.</i> Features of corrective-developmental work according to the labor training program «Pottery» for children with developmental disabilities.....	92
<i>Krasilnikov A.A., Chubanova G.R., Sergeeva Y.S., Zhuravlev G.I.</i> Implementation of information and computer technologies in the teaching of students of the College of Folk Arts: results and prospects.....	97
<i>Kurlapov M.N.</i> Techniques of team building as a means of uniting a creative team.....	102
<i>Mukhanov S.A.</i> Developing a task generator for a higher mathematics course using generative neural networks	106
<i>Rassada S.A.</i> From the experience of the All-Russian competition on the methodology of teaching foreign languages, dedicated to the 80th anniversary of the Great Victory	110
<i>Sakhnova I., Wang Jing, Wang Ben, Yang Sina.</i> Improving the quality of educational programs for students from China: on the issue of criteria for satisfaction with the quality of educational services.....	114
<i>Ushakov D., Olexiva V.</i> The role of the teacher in the effective use of technology in foreign language teaching	120
<i>He Xinxing.</i> Audiovisual materials in teaching Russian to Chinese students of generation Z	127
<i>Chen Yucen.</i> The introduction of Russian art teaching methods into modern Chinese universities.....	132
<i>Shevkunov A.N.</i> Methods of conducting classes in the amateur theater: principles, approaches, recommendations.....	136
<i>Yakupova G.Kh.</i> The role of excursion activities in the educational work of students.....	142

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

<i>Bleikher O.V., Rvanova A.S., Isaeva T.T.</i> The Impact of Scenario Chatbots on Teaching Calculus to ITMO Students in 2025: Analysis of the Results of a Pedagogical Experiment	147
<i>Demidova A.R., Orlyanovsky V.Yu.</i> From the experience of using the guided tour method in higher education (using the example of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University)	151
<i>Khasanov A.A., Kochiev A.A., Chervyakov A.V.</i> On some models describing the dynamics of population development	156

PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Badmaeva V.V., Nikitenko L.S., Nikitin N.N., Mushaev E.M., Kukhninova T.A.</i> Formation of motives for choosing a profession high school students	159

<i>Bezenkova T.A., Andrienko O.A., Bezenkov K.E., Senchilo N.T.</i> Digital competencies of college students as a subject of pedagogical analysis.....	162	<i>Prokopchuk A.R., Osliakova I.V., Kukhtina Ya.V., Filipetskaya A.V.</i> Development of professional competences of a university teacher of English in the digital age	244
<i>Borodina M.A.</i> Features of teaching ancient languages in modern professional education.....	167	<i>Sitnikova S.Yu., Sokolov G.P., Vyalkova O.S., Yeltsova V.Yu.</i> Formation of skills visual representation of architectural forms in construction education	247
<i>Vlasova O.V.</i> Experimental and analytical learning as a factor in increasing the methodological competence of teachers	174	<i>Tretyachenko E.I.</i> The study and formation of the reflexive component of professional competencies of cadets of educational institutions of the ministry of internal affairs of Russia	250
<i>Gavrilenko A.S.</i> Assessment of students' knowledge as a motivation factor for learning (higher education).....	177	<i>Prikhodko O.V., Kilina O.A.</i> Theoretical and methodological foundations of developing written businesscommunication among students of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia.....	254
<i>Grebennikova I.A., Sultanova B.K.</i> Students' independent cognitive activity intensification in the process of learning a foreign language in a non-linguistic university	182	<i>Hua Yuxiao.</i> Modern Pedagogical Approaches to Teaching Piano Playing in the Music Education System of China	260
<i>Sonnenberg Y.E.</i> Organization and methodology of mathematical training in a higher military educational institution.....	187	<i>Cherny S.P., Savin A.P.</i> Development of didactic methods of pedagogical regulation of educational activities of cadets during the course History of Russia: generalization of the experience of the Siberian Fire and Rescue Academy	265
<i>Ilina N.N.</i> The pedagogical cluster of the Professionalism program as a mechanism for the formation of methodological and instrumental skills of future teachers of vocational training.....	192	<i>Shegai Y.K.</i> Russian-speaking phonation, the formation of skills of competent singing in Russian among vocal students in the process of professional training	270
<i>Ionov A.Y., Kim Y.K.-S., Chugayeva K.M., Kapusheva I.S.</i> Microlearning in the context of foreign language learning	196		
<i>Kireeva A.V.</i> An integrated approach to education cross-functional managerial competence of an orientalist through experimental learning the discipline "Basic Oriental Language (Chinese).....	199	PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION	
<i>Lopukhina M.B., Konaykov M.A.</i> The Use of AI Technologies in Contemporary Education.....	203	<i>Garipova I.O., Yakimchuk S.A., Shkatova E.A.</i> Additional education for children in the modern sociocultural space	275
<i>Konshina Y.E., Amirov A.F., Ivanovsky Y.V.</i> The role of self-assessment of medical university students in the professional socialization of a future doctor	208	<i>Zekunova L.A.</i> Model for creating pedagogical conditions for optimizing the process of spiritual and moral education in Sunday school.....	280
<i>Kureev I.M.</i> The use of computer technology in teaching people with disabilities	214		
<i>Pushkareva T.V., Makarova V.A., Malysh A.E.</i> Artificial intelligence in the formation of a teacher's knowledge of interactive teaching methods.....	219	SPECIAL PEDAGOGY	
<i>Naumenko G.V., Tetenkova A.A., Shanshoeva N. Sh., Lebedeva T.N.</i> Pedagogical practices in clinical departments of medical universities.....	223	<i>Dundua S.V., Portnyagina A.M.</i> Creative activity as a pedagogical condition for the social integration of people with disabilities	287
<i>Neliubin V.S., Schneider I.R.</i> Implementation of the "English for specific purposes" method in professionally oriented teaching of English to students in it study	228	LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES	
<i>Osipov V.V., Osipova V.A., Bugaeva T.P., Klimovich L.V.</i> Development of functional literacy of students in the process of higher education	234	<i>Aseeva M.A.</i> Text in the communicative network space	292
<i>Prikhodko O.V.</i> Self-presentation training for future lawyers as a significant component of communicative competence	239	<i>Atlasova E.S.</i> Verbs of the incipient mode of action in –AA, requiring the indicator –SUM	296
		<i>Blagoveshchenskaya A.A., Satarova L.H., Zinnatova D.M.</i> Representation of the concepts SOUL and SPIRIT in the worldview of the Chinese and Russian fiction	300
		<i>Kunyaeva M.Yu., Gvozdeva Ya.V.</i> English as a global communication language.....	304
		<i>Gulyaeva N.</i> The stylistic features of O. Henry's prose on the example of the story 'Witches' loaves'	308
		<i>Danilchik V.Y.</i> Listening as a semantic perception of oral communication.....	311

<i>Atlasova E.S.</i> Terminology reflecting the words "WOOL", "FLUFF" in the language of the tundra Yukaghirs of the Republic of Sakha (Yakutia)	314
<i>Datsiouk V.V.</i> Grammatical and syntactic difficulties in translating French medical texts	318
<i>Kalmykova E.E.</i> Particle system of French in an ethnocultural perspective.....	326
<i>Karimova L.N., Bajburina R.Z.</i> Cognitive metaphor and transformation of verb semantics in English benefactive idioms.....	330
<i>Krasnova E.M.</i> Peculiarities of teaching Pronunciation Training in the Audience of Vietnamese Students.....	335
<i>Lyu Jingwei.</i> A picture of the world through the lens of paremiological units: the impact of cultural differences between China and Russia.....	339
<i>Lyutkina Yu.N.</i> Axiological potential of gastronomic metaphor in Russian and English phraseology	342
<i>Makarova T.V.</i> The Archetype of the «Savior» in the Novel by A. France «The Gods Are Thirsty».....	347
<i>Pavlova M.N.</i> Linguoculturological analysis Edwin Morgan's poem "Absence"	352
<i>Rustamova Y.F.</i> Prescriptive Neologisms: A New Term for Analyzing Lexical Replacement in Turkey's Linguistic Revolution	356
<i>Sokolova O.K.</i> A symphony of symbols: the love poetry of Gustavo Adolfo B cquer through the lens of romantic worldview	361
<i>Tumina V.A.</i> Cultural bilingualism in speeches of us politicians	367
<i>Zhang Yuyu, Jiang Yuan.</i> Language choice: ideal and reality.....	374
<i>Chechikova E.P.</i> Psychologism in the Depiction of Man and Society in Edith Wharton's novel The Age of Innocence	378

DISCUSSION TOPICS

<i>Yan Jiao, Fang Quan, Li Yingxue.</i> A Study on the Relationship between Attitude and Learning Engagement of English Major Students in Learning Japanese as a Second Language: A Case Study of Xinjiang Normal University	383
<i>Akayeva E.V.</i> Diplomatic discourse pragmatics (based onLavrov's interviews to foreign mass media as a material)	390
<i>Aubekero M.A., Davletova A.Kh., Medeshova A.B.</i> Digital Educational Resources: Impact on the Quality of Education	394
<i>Grevtsev I.A.</i> Features of the organization of additional professional pedagogical education for the development of digital competence based on artificial intelligence, taking into account the needs of teachers	397
<i>Liu Jie.</i> Exploring the evolutionary journey of a form of personalized learning.....	403
<i>Medeshova A.B., Gabdolova B.K., Mukhanova A.A.</i> Integration of digital pedagogy and artificial intelligence in order to preserve and develop national values in the process of teaching computer science	410
<i>Nizhegorodtseva E.A., Timoshenko A.I.</i> A conceptual approach in pedagogical research	415
<i>Pyanova M.V., Asrieva S.V., Yelesina Yu.K., Egorov P.I., Karzenkova A.V.</i> Prospects and Current Problems of Organizing Distance Learning in Modern Universities	421
<i>Slesarev S.M.</i> Application of analytical methods in studying word formation in the Russian language in High school.....	425
<i>Smirnova I.F., Smirnov A.A., Sokolov A.M., Tkachenko A.V.</i> Physical activity as a basis for successful study and personal development	431
<i>Han Dan, Liu Siyu.</i> A Study on the Perception of the Image of the Fox from Liao Zhai Zhi Yi in Russia	436
<i>Mikryukova A.M.</i> Dynamic processes in the lexical and semantic structure of words in the modern russian language on the example of mass media.....	441
<i>Belous A.A., Mamontova M.G.</i> Linguistic Security as a Factor of Sustainable Development of the Russian Federation.....	445

Роль образовательных сообществ в развитии непрерывного обучения

Балиоз Мария Александровна,
независимый исследователь
E-mail: maria.balioz@gmail.com

Статья посвящена исследованию того, как образовательные сообщества создают условия для непрерывного обучения и поддерживают формирование новых профессиональных компетенций. Актуальность темы обусловлена растущей потребностью в постоянном обновлении знаний и подготовке специалистов, способных своевременно реагировать на технологические перемены. Новизна работы состоит в том, что в ней рассматриваются механизмы коллективного взаимодействия методистов, педагогов и обучающихся, ориентированные на многоуровневые формы сотрудничества. В рамках статьи описаны способы обмена практическими наработками и цифровыми ресурсами, анализируются факторы наставничества, взаимной поддержки и проектной работы. Изучены разнообразные подходы к самоорганизации профессиональных групп, указывающие на рост востребованности гибких учебных модулей и индивидуальных траекторий. Работа ставит своей целью показать роль сетевых объединений в повышении квалификации специалистов различных отраслей. Для ее достижения применяются методы сравнительного анализа, синтеза и систематизации. Рассмотрены труды, посвященные долгосрочному профессиональному совершенствованию и обмену инновационным опытом. В заключении демонстрируются результаты, указывающие на эффективное развитие компетенций при участии в профессиональных союзах. Статья будет полезна руководителям образовательных организаций, педагогам дополнительного образования, методистам и всем, кто заинтересован в постоянном совершенствовании.

Ключевые слова: образовательные сообщества, непрерывное обучение, профессиональные компетенции, цифровые ресурсы, сетевые объединения, наставничество, самоорганизация, программы развития, индивидуальные маршруты, профессиональный рост.

Введение

Образование в современных условиях стремительно меняется, поскольку все больше усиливается потребность в освоении новых знаний на протяжении всей жизни. Отсюда растет интерес к образовательным сообществам, в которых специалисты и педагоги обмениваются идеями, прорабатывают цифровые методики и совместно формируют траектории личного развития. Цель данного исследования – установить, каким образом такие сообщества поддерживают непрерывное обучение и помогают повышать уровень компетенций в различных сферах.

Для реализации этой цели определены следующие задачи:

- 1) проанализировать механизмы взаимодействия участников в сетевых объединениях;
- 2) описать инструменты взаимоподдержки и наставничества;
- 3) показать, насколько обсуждаемые формы работы стимулируют укрепление цифровой культуры и подготовленность к технологическим изменениям.

Новизна статьи заключается в рассмотрении совместных практик, связанных с обменом опытом и внедрением инновационных решений, что способствует постоянному развитию знаний и умений. Подобный подход отражает потребность образовательной среды в гибких моделях обучения, где участники получают возможность регулярной корректировки и обновления образовательных программ.

Материалы и методы

В процессе подготовки статьи изучены публикации, освещающие сферу непрерывного обучения и функционирование образовательных сообществ. Е.Г. Бикменова [1] в своем исследовании анализировала обновление компетенций персонала с учетом проблематики регионального развития. Д.В. Борзов [2] обозначил современные факторы организации обучения взрослых в России. В.П. Галенко, О.П. Табелова и Ю.В. Вертакова [3] рассмотрели тенденции развития обучения на протяжении всей жизни, а Л.А. Груминская, А.С. Матвеева [4] раскрыли перспективы перестройки системы дополнительного образования. Н.М. Жунушалиева [5] уделила внимание вовлечению населения в образовательные проекты, а Л.В. Константинова [6] осветила вопросы интеграции в обществе за счет расширения учебных возможностей. П.Ф. Кубрушко, М.В. Шингарева и Ю.А. Атапина [7] затронули проблемы формирования личности в среде непрерыв-

ного обучения, тогда как И.В. Осокин [8] представил общие характеристики развития образовательной системы. Ю.В. Пушкарёв, Е.А. Пушкарева [9] сконцентрировались на методическом осмыслении идей непрерывности, а К.А. Татаринев, И.А. Ленский [10] обратились к электронным форматам и цифровым технологиям. Е.А. Ярошевич [11] проанализировала общественные функции непрерывного обучения на современном этапе.

Для обобщения результатов применены сравнительный анализ, синтез и систематизация, что дало возможность соотнести взгляды разных авторов и выработать целостный взгляд на работу образовательных сообществ в сфере непрерывного обучения.

Результаты

Установленные наблюдения показывают, что образовательные сообщества создают поле для обмена знаниями, давая педагогам и специалистам в смежных областях возможность обновлять и расширять профессиональные умения на протяжении всей карьеры. Перекрестное взаимодействие внутри подобных объединений позволяет адаптировать программы, ориентированные на постоянное совершенствование, и помогает ускорять обобщение опыта, следуя идее совершенствования общих компетенций [1]. Примечательно, что такое системное содружество практиков и методистов повышает роль совместного анализа образовательных инициатив, освобождая от однотипных методик обучения и помогая в формировании автономных учебных траекторий, необходимых в условиях быстрого научно-технологического роста.

Исследования выявляют, что постепенное вовлечение работников разных возрастных групп, их наставничество и переход к цифровым сервисам повышают шансы на непрерывный рост квалификации [10]. Важно подчеркнуть, что при совместном участии профильных объединений (факультетов, профессиональных ассоциаций, партнерств) укрепляются ориентации на совместную организацию курсов, обеспечивающих ресурсы для самореализации в среде, где приоритет отдаётся обновлению навыков и переквалификации. Это подтверждается тем, что междисциплинарные проекты с университетской поддержкой дают учащимся свободу расширять профессиональные и личностные ресурсы, идя к более широкому пониманию меняющихся стандартов труда [7]. По замечаниям некоторых авторов, изучавших подобный опыт, множество проблем, связанных с невостребованностью образовательных программ, частично снимается благодаря сетевым площадкам, где обсуждаются гибкие решения и методики роста компетенций [4].

По итогам проведенных исследований профессиональных групп в сфере обучения взрослых выявлено, что активный обмен актуальными материалами внутри образовательных сообществ способен вырабатывать у педагогов мотивацию к даль-

нейшему творческому поиску [5]. При этом формируется единый интеллектуальный кластер, где курсы, ориентированные на проектирование, наставничество и практическое апробирование, становятся основой для долгосрочного повышения квалификации. Из этого следует, что вовлечённость всех участников в коллегиальные форматы методической поддержки ведёт к раскрепощению инициатив и стимулирует рост доверия к совместным экспериментам. Наблюдения специалистов подтверждают, что подобные формы работы меняют характер обучения и позволяют взрослым обучающимся выстраивать собственную образовательную траекторию, исходя из возраста, опыта и интересов [11].

Анализируя современные тенденции, исследователи отмечают, что ценность образовательных кластеров и профессиональных союзов просматривается в тесном взаимопроникновении новых дистанционных инструментов и очных методик, когда каждое содружество принимает на себя задачу постоянного совершенствования [2]. Такое гибкое сочетание форм создаёт основу для вариативных программ и защищает специалистов от устаревания знаний, помогая своевременно ориентироваться в цифровых и организационных переменах. По данным, полученным при изучении сетевых объединений вуза и работодателей, достаточная открытость и возможность участия в обсуждениях методических новаций позволяют выстраивать дисциплины с учетом запросов рынка труда и расширять спектр образовательных модулей [6].

Отдельное внимание в профильных сообществах уделяется взаимному наставничеству, когда опытные участники поддерживают начинающих в освоении актуальных технологий обучения и анализе новых концепций предметного содержания. Подобное партнерство побуждает людей к сравнительному осмыслению методик и корректировке собственных подходов. Наблюдения показывают, что, когда педагоги систематически обсуждают результаты своих занятий на совместных заседаниях или в онлайн-пространствах, повышается гибкость применения методик, сужается разрыв между учебными модулями, а учащиеся получают условия для продуктивного роста [8]. Сформированная в таких объединениях среда стремится задействовать культурное наследие и современную науку, что обеспечивает непрерывное саморазвитие и актуализацию знаний, востребованных в обществе.

Сложившийся опыт демонстрирует, что при тесном общении в образовательных сообществах педагоги охотнее берут на себя разработку экспериментальных проектов и создают курсы, направленные на освоение компетенций завтрашнего дня. В ряде случаев это связано с переосмыслением классических учебных сценариев, чтобы включить больше индивидуальных траекторий и возможностей для междисциплинарного обмена [3]. Усиление роли сообществ отражается и в необхо-

димости обеспечивать рост цифровой грамотности и открытый доступ к электронным платформам, где размещаются многоязычные материалы и постоянно обновляемые учебные компоненты.

Отсюда вытекает итоговая закономерность: организованная через образовательные объединения среда не сводится к накоплению материалов, а предлагает гибкий и многоуровневый формат, позволяющий разным категориям учащихся, в том числе и взрослым, возвращаться к процессу обучения столько раз, сколько нужно для личного и профессионального совершенствования [9]. Эта практика формирует коллективную ответственность за развитие компетенций и помогает обществу в целом быстрее реагировать на любые преобразования, имеющие научно-техническую и социальную природу.

Обсуждение

Развернутая совместная деятельность в образовательных сообществах отражает усиление взаимосвязи между практиками непрерывного обучения и растущими требованиями современных технологий. Участники, выступающие в роли методистов, исследователей и преподавателей, взаимодействуют для постоянного обновления программ и методик, обеспечивая специалистам любой отрасли возможность своевременно осваивать новые инструменты и принимать взвешенные решения при переходе на инновационные подходы к обучению. Подобное сотрудничество повышает гибкость курсов, структурированных по модульному принципу и ориентированных на индивидуальные потребности: это создает благоприятную образовательную среду, в которой специалисты получают ресурсы для самостоятельного формирования углубленных навыков и освоения междисциплинарных дисциплин.

Длительное наблюдение за деятельностью педагогов и студентов свидетельствует о том, что их активное участие в профильных сообществах повышает отзывчивость к изменяющимся стандартам, открывает доступ к авторским цифровым материалам и позволяет осваивать разнообразные способы обучения. Эффект достигается за счет дискуссионных площадок, где анализируются возникающие вопросы и осуществляется оперативная доработка учебных планов. По этой причине эксперты все чаще указывают на необходимость смещения акцента с традиционного репродуктивного преподавания на совместный поиск решений, при котором курирующие наставники ведут постоянный обмен опытом. Педагоги, внедряющие подобные формы, отмечают интенсивный рост самостоятельности обучающихся, и еще в середине прошлого столетия прозвучало утверждение, что распространение знаний, превращаемых в практические умения и навыки, способно дать высокий прирост производительности труда. Ранее встречалась мысль о том, что именно обновление квалификации определяет переход к новым видам продукции, повышающим внутренний валовой

продукт на душу населения и инициирующим интенсивные механизмы развития.

Систематизация накопленного опыта подчеркивает рост наставнической составляющей. Некоторые инициативные группы разрабатывают программы углубленного консультирования педагогов и обучающихся, которые участвуют в работе межрегиональных сетевых объединений, включая курсы и лекции, рассчитанные на удаленный доступ. Одновременно все чаще выделяется идея, согласно которой повседневная социальная среда требует от человека умения критически перерабатывать информацию, и учебные платформы совместно с методическими мероприятиями ставят на передний план личное вовлечение. Принцип «Век живи – век учись» нередко приводят в качестве ориентира: он вбирает в себя мысль о том, что накопление базовых знаний не заканчивается на стадии формального диплома, а развивается путем многократных возвращений к обновленным образовательным ресурсам. Участники разных сообществ описывают случаи, когда даже краткосрочные вебинары и внутренние курсы по цифровым форматам обучения способны произвести пролонгированный эффект, поскольку вовлекают коллег в единый процесс анализа и корректировки учебных программ.

Некоторые наблюдения показывают значительную пользу междисциплинарной кооперации в обучении взрослых, где главный вектор сосредоточен на индивидуальных маршрутах развития. Распространена ситуация, при которой упор делается на быстрый прирост компетенций при полной интеграции с реальной профессиональной деятельностью, и здесь сетевые альянсы образовательных учреждений и работодателей помогают создать основы для гибкого планирования карьерных шагов. Подобная модель востребована как у молодежи, стремящейся быстрее адаптироваться к динамичному рынку, так и у специалистов старшего поколения, которые совершенствуют квалификацию для поддержания конкурентоспособности в современных отраслях. В ряде случаев переобучение сопровождается переосмыслением привычных методик, чтобы раскрыть потенциал проблемно-поискового стиля и продвинутых технических средств.

Распространение электронных платформ и дистанционных сервисов усиливает потребность в многообразной коммуникации, где участники обмениваются кейсами и рекомендациями по построению непрерывного обучения. Укрепляется практика обсуждений результатов занятий на совместных форумах, способствующая тому, что педагоги оперативно подхватывают новые идеи и реагируют на недочеты. Это ощутимо влияет на постоянное совершенствование образовательного процесса, побуждая к созданию учебных курсов, адаптирующихся под разные уровни подготовки и сферы деятельности. В свете того, что роль коллективной экспертизы растет, объединения единомышленников охватывают как содер-

жательные, так и технологические аспекты, ориентируясь на равноправие и открытость общения. В результате обучающиеся, включая взрослых, обнаруживают больше возможностей для поэтапного перехода к новым компетенциям, личностному росту и самоактуализации.

Часть сообществ делает акцент на наставничестве и параллельном формировании сети контактов, в которой каждый участник может стать экспертом в определенной области. Такое взаимодействие расширяет спектр практических находок, стимулирует учеников к профессиональному риску и шагам в незнакомые зоны. Некоторые сведения подтверждают, что вовлечение в совместные программы с ведущими специалистами позволяет педагогу уверенно действовать в среде цифровых инструментов, что отвечает современному образовательному запросу на дистанционную и смешанную форму обучения. Появляются экспериментальные курсы и платформы, где привычная структура лекций дополнена интерактивными моделями виртуального взаимодействия, создавая условия для постоянного движения преподавателей и слушателей к новым результатам.

Многие из тех, кто участвует в профессиональных сообществах, подчеркивают значимость интеграции учебных технологий и совместных методических решений для повышения качества обучения в организациях, ориентированных на создание востребованных навыков. Это проявляется при анализе деятельности университетов, школ, корпоративных центров и неформальных объединений. Сетевое взаимодействие специалистов, отвечающих за развитие методик, стимулирует перенос решений из одной сферы в другую, уменьшает разрыв между формальной и реальной практикой преподавания. Распространена позиция, что такая среда образования интересна и эффективна не только для молодых и начинающих, но и для опытных преподавателей, поскольку усиливает их видение обновленных инструментов и помогает постоянно держаться на передовой линии развития отрасли. Всё указывает на то, что совместные усилия внутри сообществ создают масштабный ресурс для многократной корректировки программ, введения актуальных дисциплин и своевременной адаптации к новейшим образовательным концепциям.

Заключение

Поставленные во введении задачи заключались в том, чтобы проанализировать механизмы взаимодействия участников в сетевых объединениях, описать инструменты взаимоподдержки и наставничества, а также показать, как они формируют готовность к технологическим переменам и укрепляют цифровую культуру. Результаты исследования подтверждают, что образовательные сообщества развивают кооперацию, в которой педагоги и другие специалисты совместно корректируют учебные программы, опираются на цифровые ресурсы

и внедряют стратегии взаимного наставничества. Такая коллективная практика подчеркивает смысл регулярного обновления компетенций, дает возможность пересматривать устоявшиеся модели преподавания и открывает дорогу к индивидуальным маршрутам для разных возрастных групп.

Инструменты поддержки, основанные на обмене опытом и проектировании учебных инициатив, в значительной мере стимулируют активное участие в освоении новых технологий и расширяют базу для развития цифровых навыков. Это согласуется с общей тенденцией, когда участники образовательных сообществ активно реагируют на запросы рынка труда и научно-технический прогресс. Совокупность приведенных наблюдений указывает, что объединения педагогов, обучающихся и работодателей создают адаптивную инфраструктуру непрерывного обучения, в которой важно не только регулярно совершенствовать знания, но и совмещать это с формированием современного профессионального менталитета.

Исходя из этого, можно сделать вывод: совместные действия и групповые формы работы внутри образовательных сообществ позволяют достичь более глубокой интеграции методик, индивидуальных стратегий и электронных сервисов для постоянного роста квалификации. Такое многоуровневое взаимодействие укрепляет культуру непрерывного обучения и актуализирует наставничество как способ консолидации педагогических ресурсов, помогая системно реагировать на требования социально-экономического и технологического развития.

Литература

1. Бикmeneва Е.Г. Развитие непрерывного образования // Россия: тенденции и перспективы развития. – 2021. – № 16–1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-nepreryvnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 01.04.2025).
2. Борзов Д.В. Роль непрерывного образования в современной России // Регион глазами студентов: межвуз. сб. науч. работ студентов / под ред. Н.В. Шахматовой, И.А. Бегининой. – Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2020. – Вып. 20. – С. 15–17. – EDN WQMXFA.
3. Галенко В. П., Табелова О.П., Вертакова Ю.В. Современные тренды образования через всю жизнь: роль высшей школы // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: сб. науч. ст. XVIII Междунар. конф., Курск, 30 сент. – 3 окт. 2021 г. – Курск: ЗАО «Университетская книга», 2021. – С. 9–17. – EDN XPJRKX.
4. Груминская Л. А., Матвеева А.С. Перспективы развития непрерывного образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67–4. – С. 103–107. – EDN GNSWFH.
5. Жунушалиева Н.М. Роль непрерывного образования в развитии общества // Материало-

ведение. – 2018. – № 4(28). – С. 79–81. – EDN VTYYKX.

6. Константинова Л.В. Непрерывное образование как фактор развития интеграционного потенциала общества // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы XVII Междунар. конф., Санкт-Петербург, 26–28 сент. 2019 г. / под ред. В.П. Галенко, Н.А. Лобанова. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский гос. экон. ун-т, 2019. – С. 588–592. – EDN WRTYEP.
7. Кубрушко П. Ф., Шингарева М.В., Атапина Ю.А. Непрерывное образование: развитие личности в современном обществе // Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении: 80-летию Российской академии образования посвящается. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «Экон-Информ», 2022. – С. 41–51. – EDN DVTBCL.
8. Осокин И.В. Непрерывное образование как важная составляющая современной системы образования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2022. – Т. 22, № 2. – С. 213–217. – DOI 10.18500/1819–7671–2022–22–2–213–217. – EDN AUQAAP.
9. Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е.А. Непрерывное образование в современных условиях: основные концептуальные подходы // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6(28). – С. 161–171. – DOI 10.15293/2226–3365.1506.17. – EDN VDNTET.
10. Татаринов К. А., Ленский И.А. Непрерывное образование и его роль в информационном обществе // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9, № 2(31). – С. 106–108. – DOI 10.26140/bgз3–2020–0902–0027. – EDN JIJYWC.
11. Ярошевич Е.А. Социальные функции непрерывного образования // Философско-педагогические проблемы непрерывного образования: сб. науч. ст. V Междунар. науч.-практ. конф., Могилев, 29 апр. 2022 г. – Могилев: Могилевский гос. ун-т им. А.А. Кулешова, 2022. – С. 97–101. – EDN CILPCZ.

THE ROLE OF EDUCATIONAL COMMUNITIES IN THE DEVELOPMENT OF LIFELONG LEARNING

Balioz M.A.

The article is devoted to the study of how educational communities create conditions for lifelong learning and support the formation of new professional competencies. The relevance of the topic is due to the growing need for constant updating of knowledge and training of specialists who are able to promptly respond to technological changes. The novelty of the work lies in the fact that it examines the mechanisms of collective interaction of methodologists, teachers and students, focused on multi-level forms of cooperation. The article describes the methods of exchanging practical devel-

opments and digital resources, analyzes the factors of mentoring, mutual support and project work. Various approaches to self-organization of professional groups are studied, indicating an increasing demand for flexible training modules and individual trajectories. The work aims to show the role of network associations in improving the skills of specialists in various industries. To achieve this, the methods of comparative analysis, synthesis and systematization are used. The paper reviews works devoted to long-term professional development and exchange of innovative experience. The conclusion demonstrates the results indicating the effective development of competencies through participation in trade unions. The article will be useful for heads of educational organizations, teachers of additional education, methodologists and anyone interested in continuous improvement.

Keywords: educational communities, continuous learning, professional competencies, digital resources, network associations, mentoring, self-organization, development programs, individual routes, professional growth.

References

1. Bikmeneva E.G. Development of continuous education // Russia: trends and prospects for development. – 2021. – No. 16–1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-nepreryvnogo-obrazovaniya> (date of access: 01.04.2025).
2. Borzov D.V. The role of continuous education in modern Russia // The region through the eyes of students: interuniversity collection of scientific works of students / edited by N.V. Shakhmatova, I.A. Beginina. – Saratov: Publishing house "Saratovsky Istechnik", 2020. – Issue 20. – Pp. 15–17. – EDN WQMXFA.
3. Galenko V. P., Tabelova O.P., Vertakova Yu.V. Modern trends in lifelong education: the role of higher education // Lifelong education: lifelong education in the interests of sustainable development: Coll. sci. Art. XVIII Int. Conf., Kursk, September 30 – October 3, 2021. – Kursk: ZAO "Universitetskaya kniga", 2021. – Pp. 9–17. – EDN XPJRKX.
4. Gruminskaya L. A., Matveeva A.S. Prospects for the development of continuous education // Problems of modern pedagogical education. – 2020. – No. 67–4. – Pp. 103–107. – EDN GNSWFH.
5. Zhunushalieva N.M. The role of continuous education in the development of society // Materials Science. – 2018. – No. 4(28). – Pp. 79–81. – EDN VTYYKX.
6. Konstantinova L.V. Continuous education as a factor in the development of the integration potential of society // Education throughout life: continuous education in the interests of sustainable development: Proc. XVII Int. Conf., St. Petersburg, September 26–28, 2019 / edited by V.P. Galenko, N.A. Lobanov. – St. Petersburg: St. Petersburg State University of Economics, 2019. – P. 588–592. – EDN WRTYEP.
7. Kubrushko P. F., Shingareva M.V., Atapina Yu.A. Continuous education: personality development in modern society // Innovative processes in higher and secondary vocational education and professional self-determination: dedicated to the 80th anniversary of the Russian Academy of Education. – Moscow: Limited Liability Company "Econ-Inform Publishing House", 2022. – P. 41–51. – EDN DVTBCL.
8. Osokin I.V. Continuous education as an important component of the modern education system // Bulletin of the Saratov University. New series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy. – 2022. – Vol. 22, No. 2. – P. 213–217. – DOI 10.18500/1819–7671–2022–22–2–213–217. – EDN AUQAAP.
9. Pushkarev Yu. V., Pushkareva E.A. Continuous education in modern conditions: the main conceptual approaches // Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University. – 2015. – No. 6(28). – P. 161–171. – DOI 10.15293/2226–3365.1506.17. – EDN VDNTET.
10. Tatarinov K. A., Lensky I.A. Continuous education and its role in the information society // Baltic Journal of the Humanities. – 2020. – Vol. 9, No. 2(31). – Pp. 106–108. – DOI 10.26140/bgз3–2020–0902–0027. – EDN JIJYWC.
11. Yaroshevich E.A. Social functions of continuous education // Philosophical and pedagogical problems of continuous education: collection of scientific articles. V Int. scientific-practical conf., Mogilev, April 29, 2022 – Mogilev: Mogilev state. A.A. Kuleshov University, 2022. – P. 97–101. – EDN CILPCZ.

Берди Динара Кадирханкызы,

PhD, и.о. доцента, Международный казахско-турецкий университет имен Ходжи Ахмеда Ясави
E-mail: dinara.berdi@ayu.edu.kz

Ниязова Гульжан Жолаушиевна,

к.п.н., доцент, Международный казахско-турецкий университет имен Ходжи Ахмеда Ясави
E-mail: gulzhan.niyazova@ayu.edu.kz

Сарбаева Макпал Турсынбаевна,

PhD, и.о. доцента, Международный казахско-турецкий университет имен Ходжи Ахмеда Ясави
E-mail: makpal.sarbayeva@ayu.edu.kz

Личностное становление подростка имеет очень агрессивные характеристики, возникающие в современной среде в основном как в связи с научно-техническими достижениями, так и в связи с изменением морально-нравственного поведения. Кроме того, Интернет является ярким примером происходящих изменений в обществе и изменяя условия роста молодого поколения. В статье рассматривается влияние цифровизации на развитие личности подростка. В статье изложены взгляды и исследования различных ученых на исследуемую проблему. Сравнивает влияние цифровизации на психологические, социальные, правовые особенности личностного развития подростков.

Ключевые слова: интернет, подросток, кибербуллинг, цифровизация, угроза.

Введение

Современное детство развивается в новых социальных условиях развития. С одной стороны, эпоха появления новых технологий и научных открытий, сложных систем социальной структуры и взаимодействия. Детство и развитие современного человека происходит в рамках динамичного развития цифровых технологий. Виртуальная реальность становится частью жизни и новой средой связи, которая дает широкие возможности для развития молодого человека.

С другой стороны, эта эпоха охватывает различные социальные риски, которые могут привести к психологическим проблемам, в том числе правовому контексту. Развитие цифровых технологий оказывает огромное влияние на формирование личности нынешнего подрастающего поколения.

Развитие цифровых технологий оказывает огромное влияние на формирование личности нынешнего подрастающего поколения. Можно выделить несколько основных аспектов:

- появление новой активности в виде онлайн-поведения и онлайн-связи при изменении традиционных форм активности;
- большой поток различной информации, который подросток не может легко разгадать, и, как следствие, риск попадания в опасное содержание;
- эпоха гибридных войн, волны которых доходят до детей в виде экстремистских ассоциаций и интернет-ассоциаций, имеющих антивитаальное содержание;
- вопросы анонимизации и сетевых манипуляций (секстинг, кибербуллинг);
- появление новых криминальных субкультур молодежи;
- изменение девиантных форм поведения в интернет-пространстве, в том числе появление новых форм зависимости и т.д.

Материалы и методы

В результате многолетнего изучения особенностей применения цифровых технологий детьми и подростками заслуживает внимания классификация «интернет-рисков» или «онлайн-рисков», представленная отечественными учеными [1]:

первая группа – пропаганда незаконной, неэтичной и вредной информации, возникающей в процессе использования сетевых материалов;

вторая группа – коммуникационные риски, возникающие в процессе общения пользователей в сети и межличностных отношений (например,

Данное исследование финансировалось Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (грант AP19679127 Разработка методической системы формирования навыков цифровой гигиены у подростков и профилактика кибербуллинга).

сексуальное преследование), знакомства в сети, последующие встречи с интернет-знакомыми в реальной жизни;

третья группа – потребительские риски, возникающие в результате злоупотребления правами потребителей в Интернете (риск приобретения некачественного товара, различных фальсификатов, контрафактной и фальсифицированной продукции; утрата денежных средств без приобретения товара или услуги, хищение личной информации в целях мошенничества);

четвертая группа – технические риски, выявляемые с помощью вредоносных программ (вирусы, «черви», «троянские лошади», шпионские программы, боты и т.д.), которые угрожают программному обеспечению компьютера, хранящейся в нем информации, нарушению ее конфиденциальности или хищению личной информации;

пятая группа – риск получить зависимость от интернет или страсть к чрезмерному использованию интернета, которая проявляется в том, что у несовершеннолетних есть страсть к видеоиграм, необходимость интрузивного общения посредством онлайн просмотра мессенджеров, социальных сетей и форумов, видео, фильмов и сериалов. Основными признаками зависимости от Интернета являются потеря контроля времени, проводимого в сети, синдром остановки, смена реальности.

В условиях больших современных вызовов и киберугроз, происходящих в глобальном информационном обществе, ученые актуализируют необходимость дополнительного изучения потенциальных киберугроз и киберугроз информационно-коммуникационного пространства, которые не ограничиваются территорией одного государства и носят транснациональный характер.

Классификация информационных рисков, с которыми может столкнуться несовершеннолетний в интернет-пространстве, рекомендованной Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в 2012 году [2]:

1. Технологические риски (Internet technology risks) подразделяются на: риски содержания (content risks), предусматривающие рассмотрение запрещенной информации (порнография, расизм, агрессия, приватизм, в том числе вредоносные советы (суицид); риски связи (contact risks) – предполагают различные формы кибергруминга (cyber grooming), онлайн-беспокойства (lline harassment), кибербуллинга (cyberbullying), сетевого или мобильного оскорбления преследование);

2. Потребительские риски (consumer-related risks) подразделяются на следующие подвиды: риски онлайн-маркетинга (lline marketing), предусматривающие приобретение несовершеннолетними нежелательной продукции (услуг); риски чрезмерных затрат (overspending risks), предусматривающие чрезмерное расходование средств или трафика; угроза стать жертвой мошенников (fraudulent transactions), стороны третьих лиц в отношении несовершеннолетнего в мошеннических действиях

3. Риски, связанные с нарушением прав несовершеннолетнего на частную жизнь и защиту информации о несовершеннолетнем (information privacy and security risks).

В правовой литературе можно встретить и другие классификации основных рисков и угроз, с которыми могут столкнуться несовершеннолетние в информационном пространстве.

Например, Чесноков А.А. и Акимышева Е.С. предлагают классифицировать возможные риски в зависимости от вида полученной информации [3]:

1) информация, наносящая вред здоровью (высокочастотное облучение, повышение уровня шума и пожарная опасность, повреждение зрения, артрит кисти и др.). б.);

2) информация, пропагандирующая запрещенные в обществе идеи (терроризм, фашизм, расовая нетерпимость, сектантство, наркотики, жестокость к людям и др.). б.);

3) информация, вызывающая сексуальные отклонения (порнография, гомосексуализм, различные искажения);

4) игры, проникающие в виртуальный мир, пропагандирующие насилие, развивающие азартные игры, не способствующие развитию интеллекта;

5) социальные сети, способствующие созданию условий для приобретения компьютерной зависимости, риска доступа взрослых с преступными намерениями, запрещенных товаров (спайсы, иные наркотические средства и психотропные вещества, похищенные предметы, оружие);

6) склонность к различным видам мошенничества, интернет-казино, хищениям, приобретению дорогостоящих информационных продуктов.

По результатам исследования лаборатории Касперского можно разделить основные риски, которые видят сами родители при использовании Интернета для своих несовершеннолетних детей, на несколько групп: риск взаимодействия с нежелательным содержанием (обычно понимается как порнографическое содержание), на втором месте – проявления насилия, а на третьем – обстоятельства, приводящие к летальному исходу; опасность общения с незнакомыми людьми; риск негативного влияния Интернета на здоровье (зрение, осанка); риск возникновения интернет-зависимости и т.д. Рассмотрим варианты возможных рисков для несовершеннолетнего, связанных с неконтролируемым погружением в информационно-коммуникационное пространство [4].

Первая группа рисков связана с получением деструктивной информации, которая может оказать негативное влияние на психическое, духовное, нравственное здоровье и развитие несовершеннолетнего.

Вторая группа – риски, связанные с вовлечением несовершеннолетнего в противоправную деятельность через сеть Интернет.

Третья группа – опасность того, что несовершеннолетний сам станет жертвой правонарушений (преступлений).

Вместе с тем, риски интернет-пространства связаны с определенными рисками [5]:

- 1) социально-экономические;
- 2) политический.

3) психогенные (личностные, невротические психические расстройства, связанные с опытом стрессовых факторов).

Рассмотрим четыре общие возможности, возникшие в связи с развитием цифровых технологий, обогащающие процесс взаимодействия взрослого и ребенка в области совместной социально значимой деятельности.

- возможность оперативного доступа к необходимой информации;
- возможность общения с важными взрослыми и товарищами;
- возможность самореализации и самопознания в любом возрасте;
- увеличение возможности участия в совместной социально значимой деятельности.

Основными проблемами организации воспитательной работы с применением цифровых средств являются:

- отсутствие достаточной степени контроля при широком использовании возможностей информационной сети;
- отсутствие методов воспитательной работы, гармонизированных с новыми технологиями;
- невозможность выявления и анализа поведенческих характеристик учащихся, проявляющихся в социальной среде, и, соответственно, сложность предотвращения и коррекции асоциальных форм поведения [6].

Прежде всего, необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся. Если учитель этого не замечает, то все его усилия могут привести к обратному результату. Если для учеников начальных классов учитель имеет репутацию, то следует помнить, что для подростка его ровесники будут такими же [7,8]

Результаты и обсуждение

Виртуальный мир (виртуальность) означает другую (комбинированную) версию реального мира (реальности), предлагаемую коммуникацией, возможную («вымышленную») версию реальности. Реальный и виртуальный миры не противостоят друг другу, другой вариант первого, таких вариантов может быть много, но они сами по себе не пересекаются, один из них может быть ближе к оригиналу, чем другой, частный вариант может быть абсолютным или сознательным неприятием любой из них. Однако есть опыт использования термина «виртуальный» в социологической публицистике. Согласно этой практике, «виртуальность» означает то, что массовые коммуникации производят, в основном, в отношении телевидения и интернет-технологий. Значение, введенное в это слово разными исследователями, в каждом случае берется из контекста. Возможно, «виртуальная реальность» – это не строгий термин, а символ той части, которую мы

называем задействованной практикой. Эта часть формируется коммуникативными технологиями индустриального типа и позволяет индивиду ориентироваться или даже определять себя в окружающем мире [9].

Рассматривая деструктивные воздействия в Интернете с точки зрения психологической науки, необходимо сформировать общее представление о психических факторах, определяющих как общее поведение, так и деструктивное поведение.

Некоторые из них составляют основу личности и называются ее направлением, состоящим из ценностей, убеждений, личных смыслов человека. Эти уровни формируются по мере старения человека, постепенно получая информацию от окружающей среды – семьи, школы, художественных произведений, средств массовой информации, сверстников и т.д. Новые знания и опыт сопоставляются с имеющимися идеями и укрепляют их или воспринимаются как исключение и не вносят существенных изменений в ориентацию личности, ее «концепцию».

Очевидно, что оперативное изменение этих уровней подростка или взрослого человека невозможно (например, невозможно радикализировать человека, придерживающегося принципов уважения к несогласию, за одну ночь). В отдельных сферах, отвечающих за настроение или принятие ситуационных решений, ситуация иная. Они предназначены для быстрой адаптации человека к окружающей среде, а значит, они пластичны. Кроме того, с помощью механизма сдерживания силы в психике они не могут привести человека к действию, противоречащему его направлению. Но, например, исходя из асоциальных ценностей и убеждений, изменившееся настроение, ослабленная воля или авторитарное приглашение в форме могут быть триггером осуществления незаконного поведения.

Имея представление об этих принципах мотивации, вредители в сети Интернет придерживаются двух стратегий:

Первый – с раннего возраста оказывает деструктивное воздействие на основные частные структуры;

Второй – выбирается у несовершеннолетних пользователей, направление которых соответствует целям манипуляторов [10].

Деструктивное поведение в отношениях в Интернете вызывает определенную обеспокоенность по нескольким причинам.

Во-первых, отношения становятся одним из ведущих действий подростка и молодого человека в процессе традиционной и цифровой социализации. Кроме того, важнейшими факторами психологического благополучия являются процесс общения и его последствия.

Во-вторых, подростки и молодежь считают коммуникативные риски в интернете самыми важными, опасными и травматическими.

В-третьих, из-за значимости коммуникативной сферы столкновение с деструктивными условия-

ми при коммуникациях в сети становится трудной жизненной ситуацией для молодежи, что требует наличия репертуара возможных конкретных действий.

В четвертых, если для предупреждения и борьбы с контентными рисками разработано множество стратегий, в том числе технических, то такие меры в сфере онлайн-коммуникаций только начали разрабатываться.

Согласно отечественным и зарубежным исследованиям, наиболее распространенным и эмоционально важным коммуникативным риском для подростков и молодежи является киберагрессия.

Основными особенностями киберагрессии являются [11]:

- анонимность и дальность агрессора, в связи с чем агрессор чувствует себя менее уязвимым и ответственным.
- в качестве агрессора могут выступать как знакомые, так и незнакомые люди.
- не проявляется эмоциональная реакция потерпевшего, что может снизить уровень эмпатии агрессора или наблюдателей на его опыт.
- независимость от времени и места, возможность проявлять агрессию в течение 24 часов.
- один и тот же источник опасности (фото, пост и т.д.).
- увеличение аудитории наблюдателей.
- жертвой киберагрессии может стать любой человек, независимо от его статуса.
- отсутствие физических следов потерпевшего, отсутствие видимости для окружающих и близких.
- асинхронность коммуникаций в Интернете, то есть возможность отложенного ответа, что дает дополнительное время на подготовку деструктивного действия.

По отчету «Global Digital 2025» [12]:

- Пользование мобильными телефонами: 5,78 миллиарда человек в 2025 году пользуются мобильными телефонами, что составляет 70,5% от всего земного населения. За последние 12 месяцев количество уникальных мобильных абонентов увеличилось на 112 миллионов, что на 2,0% больше годового прироста. При этом сейчас 87% всех мобильных устройств в мире – это смартфоны.
- Количество пользователей Интернета: на начало 2025 года в мире насчитывается 5,56 миллиарда пользователей Интернета, что соответствует уровню проникновения 67,9%. К 2024 году число пользователей выросло на 136 миллионов (+ 2,5%), но 2,63 миллиарда человек все еще находятся вне сети.
- Социальные медиа: По данным Kepios, число зарегистрированных пользователей социальных сетей достигло 5,24 миллиарда, что составляет 63,9% всего населения Земли. За последние 12 месяцев этот показатель вырос на 4,1% благодаря 206 миллионам новых пользователей.

По данным Statista (<https://www.statista.com/>), на начало 2025 года традиционное телевидение

увидят 5,32 миллиарда человек. Однако этот показатель примерно на четверть миллиарда ниже общего числа пользователей Интернета, который сейчас составляет 5,56 миллиарда.

Заключение

Сотовая связь охватывает больше людей, чем Интернет: около 220 миллионов из 5,78 миллиардов владельцев мобильных телефонов не пользуются Интернетом. Но на самом деле важно не только увеличение числа пользователей, но и расширение способов применения цифровых технологий. Люди используют подключенные устройства и онлайн-сервисы для более широких задач, чем год назад. Именно эти цифровые поведенческие изменения хорошо отражают текущие тренды.

Таким образом, формируемая цифровая гигиена в применении цифровых устройств стала неотъемлемой частью мировой культуры. Поэтому в процессе социализации молодого поколения необходимо формирование цифровой гигиены.

В последние годы демонстрируются высокие значения частоты использования подростками видеоигр и коммуникаций в социальных сетях. Необходимо дифференцировать использование цифровых технологий с учетом личностных качеств подростков.

Большинство исследователей установили, что на психологическое и социальное развитие подростков влияет их интерес к социальным сетям. Поэтому необходимо усилить контроль над социальной сетью.

Литература

1. Солдатова Г., Рассказова Е., Зотова Е., Лебешева М., Роггендорф П. Дети России Онлайн: риски и безопасность. Результаты международного проекта EU Kids Online II в России. М., 2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://psypub-lic.com/assets/files/EU-Kids-Online-II-inRussia.pdf>.
2. <https://www.oecd.org/en/about/directorates/directorate-for-science-technology-and-innovation.html>
3. Чесноков А.А., Акимышева Е.С. Роль органов внутренних дел в механизме обеспечения информационной безопасности ребенка // Алтайский юридический вестник. 2015. № 11. С. 139–142.
4. Рыбакова О.С. Безопасность несовершеннолетних в информационном обществе: анализ киберрисков и угроз // Мониторинг правоприменения. – 2020. – № 2 (35). – С. 65–73.
5. Обучение и воспитание детей и подростков: от теории к практике: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2020. – 446 с.
6. Воспитание в информационную эпоху: пособие для педагога / Коллективная монография. /

Электронное издание. – М.: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2022. – 144 с.

7. Киргуева Ф.Х., Дзидзоева С.М. Духовно-нравственное воспитание младших школьников в поликультурной среде как научнопедагогическая проблема: монография. – Ульяновск: Зебра, 2020. – 94 с.
8. Гиппенрейтер Ю.Б. Воспитание подростка / Ю.Б. Гиппенрейтер. – Москва: Издательство АСТ, 2021. – 160 с.
9. Интернет и дети: социальное поведение молодых россиян в Интернете [Текст]: монография. – Самара: Изд-во Самар. гос. экон. ун-та, 2013. – 140 с.
10. Belousov A.D. Threats of the Internet for Underage Users: Psychological Analysis and Prevention: Monograph. – Moscow: Prospekt, 2019. – 80 p.
11. Солдатова Г. У., Чигарькова С.В., Дренева А.А., Илюхина С.Н. Мы в ответе за цифровой мир: Профилактика деструктивного поведения подростков и молодежи в Интернете: Учебно-методическое пособие. – М.: Когито-Центр, 2019. – 176 с.
12. <https://datareportal.com/reports/digital-2025-global-overview-report>.

THE IMPACT OF DIGITALIZATION ON ADOLESCENT PERSONALITY DEVELOPMENT

Birdy D.K., Niyazova G.Z., Sarbayeva M.T.

International Kazakh-Turkish University named after Khoja Ahmed Yasawi

The personal development of a teenager has very aggressive characteristics that arise in the modern environment mainly in connection with scientific and technical achievements, as well as in connection with changes in moral behavior. In addition, the Internet is a prime example of the ongoing changes in society and changing the growth conditions of the younger generation. The article examines the impact of digitalization on the development of a teenager's

personality. The article presents the views and research of various scientists on the problem under study. Compares the impact of digitalization on the psychological, social, and legal features of adolescents' personal development.

Keywords: Internet, teenager, cyberbullying, digitalization, threat.

References

1. Soldatova G., Rasskazova E., Zotova E., Lebesheva M., Roggendorf P. Children of Russia Online: risks and security. Results of the international project EU Kids Online II in Russia. Moscow, 2012. [Electronic resource]. URL: <http://psypublic.com/assets/files/EU-Kids-Online-II-inRussia.pdf>.
2. <https://www.oecd.org/en/about/directorates/directorate-for-science-technology-and-innovation.html>
3. Chesnokov A.A., Akimysheva E.S. The role of internal affairs agencies in the mechanism of ensuring the information security of the child // Altai Legal Bulletin. 2015. No. 11. P. 139–142.
4. Rybakova O.S. Safety of minors in the information society: analysis of cyber risks and threats // Monitoring of law enforcement. – 2020. – No. 2 (35). – P. 65–73.
5. Teaching and upbringing of children and adolescents: from theory to practice: collective monograph / ed. A. Yu. Nagornova. – Ulyanovsk: Zebra, 2020. – 446 p.
6. Education in the information age: a manual for a teacher / Collective monograph. / Electronic publication. – M.: ANO Publishing House "Pedagogical Search", 2022. – 144 p.
7. Kirgueva F.Kh., Dzidzoeva S.M. Spiritual and moral education of primary school students in a multicultural environment as a scientific and pedagogical problem: monograph. – Ulyanovsk: Zebra, 2020. – 94 p.
8. Gippenreiter Yu.B. Raising a teenager / Yu.B. Gippenreiter. – Moscow: AST Publishing House, 2021. – 160 p.
9. The Internet and children: social behavior of young Russians on the Internet [Text]: monograph. – Samara: Publishing house of Samara state economic University, 2013. – 140 p.
10. Belousov A.D. Threats of the Internet for Underage Users: Psychological Analysis and Prevention: Monograph. – Moscow: Prospekt, 2019. – 80 p.
11. Soldatova G. U., Chigarkova S.V., Dreneva A.A., Ilyukhina S.N. We are responsible for the digital world: Prevention of destructive behavior of adolescents and young people on the Internet: Textbook. – M.: Kogito-Center, 2019. – 176 p.
12. <https://datareportal.com/reports/digital-2025-global-overview-report>.

Роль учителя в эпоху искусственного интеллекта: новые функции и возможности

Богатова Софья Михайловна,

к. филол.н., доцент, ФГАОУ ВО «ОмГУ

им. Ф.М. Достоевского»

E-mail: smbogatova@yandex.ru

Статья посвящена анализу изменений роли педагога в эпоху искусственного интеллекта. Автор рассматривает влияние нейросетевых технологий, таких как ChatGPT, DeepSeek, Perplexity и др., на образовательный процесс, подчеркивая необходимость пересмотра традиционных методов преподавания. Исследование, основанное на анкетировании, показывает, что студенты активно используют ИИ для учебных целей: генерации текстов, анализа данных и поиска информации. Основное внимание уделяется новым профессиональным требованиям к учителю, включая развитие творческого подхода к заданиям и освоение ИИ-инструментов. Автор отмечает важность критического анализа информации, генерируемой ИИ, и акцентирует внимание на ограничениях нейросетей. Статья предлагает новые подходы к обучению, направленные на интеграцию технологий в образовательный процесс и повышение эффективности взаимодействия между педагогом и студентами.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейросети, роль учителя, трансформация образования, цифровизация.

Введение

Современное образование переживает период радикальных изменений, вызванных распространением искусственного интеллекта (ИИ) и его проникновением во все сферы жизни. Педагоги оказываются на развилке: продолжать учить по-старому, традиционными методами или активно обучаться использованию и внедрению новых технологий в свою практику. Дело в том, что теперь ситуация касается не просто перехода на новые, более интерактивные, технологии, но требует полного пересмотра роли учителя в образовательном процессе. Такие инструменты, как ChatGPT, DeepSeek, Perplexity, Grammarly и другие, активно используются для генерации текстов, проверки грамматики, перевода и даже анализа литературных произведений. С.В. Титова отмечает, что «технологии ИИ уже начинают менять учебный процесс, усиливая его эффективность, в частности, нейросети оптимизируют формы учебного взаимодействия, стратегии оценивания и формы контроля обучения, предоставление обратной связи» [1, с. 19]. Многие ученые занимаются изучением потенциала нейросетей в сфере образования, например, П.В. Сысоев в своем обширном исследовании выделяет и обосновывает дидактические свойства и методические функции нейросетей, которые должны учитываться при разработке методик обучения иностранному языку на основе ИИ [2, с. 672].

Однако автоматизация ряда педагогических функций ставит вопрос о трансформации роли учителя. Если нейросети способны выполнять часть рутинных задач и за педагога, и за студентов, то в чем заключается уникальная ценность педагогического сопровождения? Ключевая задача заключается не в замене учителя, а в перераспределении его функций, что требует пересмотра традиционных методик преподавания.

Цель данной статьи – проанализировать, как меняется роль педагога в эпоху искусственного интеллекта, выделить новые профессиональные требования и оценить потенциальные риски и возможности.

Обсуждение результатов

Для целей данного исследования было проведено онлайн анкетирование, посвященное выявлению особенностей использования студентами (и не только) искусственного интеллекта в их повседневной практике (для учебы или работы). Анкетирование прошли 107 человек разного возраста, от 15

до 50 лет, но самой многочисленной (76%) оказалась группа от 15 до 25 лет. Большую часть опрошенных составляли студенты и выпускники ОмГУ им. Ф.М. Достоевского. Как видно из диаграммы (Рис. 1), больше 50% опрошенных пользуются ресурсами ИИ на регулярной основе. И только 7 человек ответили, что не пользуются ими никогда.

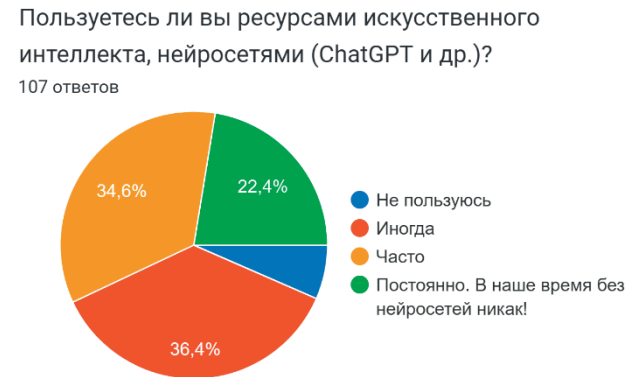


Рис. 1. Использование ИИ в ежедневной практике

Диаграмма на Рисунке 2 показывает, что подавляющее большинство респондентов используют искусственный интеллект именно для учебы, что призывает педагогов сделать определенные выводы и, возможно, внести коррективы в те задания и задачи, которые мы привыкли ставить перед студентами.



Рис. 2. Цели использования нейросетей

Представители разных сфер деятельности используют ИИ для различных целей. Данные в Таблице 1 показывают, что гуманитарии больше используют ИИ для учебы, а для рабочих целей ИИ больше подходит людям в технической сфере, и, конечно, в ИТ.

Таблица 1. Зависимость целей применения ИТ от сферы деятельности

Цель	Гуманитарная	Техническая/ИТ	Естественно-научная
Учёба	85%	70%	60%
Работа	60%	80%	40%
Развлечение	30%	20%	10%

Более детальные вопросы о том, какие именно возможности нейросетей использовали опрошенные и какие задачи ставили перед искусственным интеллектом, показывают, что наиболее популяр-

ными функциями ИИ является генерация текстов, поиск и анализ информации (см. Рис. 3).

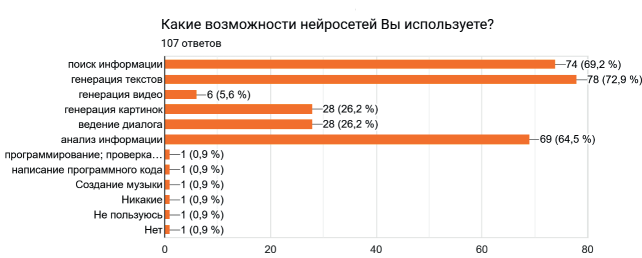


Рис. 3. Возможности использования нейросетей

В связи с тем, что распределение испытуемых было не равномерное (более 68% опрошенных указали, что учатся или работают в гуманитарной сфере, чуть больше 11% – в сфере ИТ, 10% – в технической сфере (остальные указали более узкую специализацию: естественно-научная, музыка, продажи и т.д.), следует привести обобщенные результаты по профессиональным сферам.

Таким образом, в гуманитарной сфере пользователи ставили перед нейросетью следующие задачи: генерация текстов (эссе, ответы на вопросы, переводы), анализ информации (обобщение данных, фактчекинг), создание презентаций и креативных материалов (картинки, видео).

В сфере информационных технологий преобладают такие задачи как: генерация и анализ кода, решение технических задач (тесты, примеры), создание презентаций и визуального контента (картинки, схемы). Промпты студентов данного направления могут быть сформулированы следующим образом: «Написать пример кода», «Найти ошибки в программе», «Создать схему алгоритма».

В естественно-научной сфере наиболее популярными задачами для нейросетей является поиск информации (научные статьи, данные), а также анализ данных (статистика, визуализация), например «обобщить результаты эксперимента».

Данные опроса показывают, что нейросети стали неотъемлемым инструментом для решения задач в образовании и профессиональной деятельности, но их применение сильно варьируется в зависимости от возраста и специализации пользователей.

Тот факт, что студенты филологических направлений активно пользуются ресурсами ИИ для написания творческих заданий, таких как эссе, сочинения, тексты и диалоги на иностранном языке, уже никого не удивляет. Еще в декабре 2022 года в популярном американском журнале The Atlantic появилась статья Стивена Марча под названием «The collage essay is dead», в которой Британский профессор призывает преподавателей пересмотреть свои методы преподавания и оценивания в свете новых технологий, которые могут «стать или подарком списывающим студентам, или мощным помощником в обучении, или инструментом для проявления креативности» [3].

В современной образовательной среде педагог уже не может выполнять роль посредника между

знанием и учеником, практически все накопленные человечеством знания находятся в свободном доступе. В условиях цифровизации эта функция педагогической медиации приобретает новые аспекты, такие как сортировка и отбор информации, критический анализ и верификация.

Учитель должен помочь ученикам ориентироваться в потоке данных, поступающих к ним из различных источников, в том числе генерируемых ИИ, и отделять достоверные источники от недостоверных, так как нейросети часто выдают шаблонные или поверхностные ответы.

Запретить или ограничить использование технологий искусственного интеллекта в обучении невозможно, да и не нужно, нужно перестраивать учебные задания. Особенно эта проблема касается преподавания гуманитарных дисциплин, где большая часть заданий так или иначе сводится к работе с текстами. Нейросети уже прекрасно могут формулировать грамматические правила, составлять на них примеры и задания (в целях изучения иностранных языков). Проверка грамматической правильности написания текста используется и преподавателями и студентами. Известный мем имеет такую подпись под картинкой, изображающей девушку за компьютером: «Преподаватель с помощью ИИ проверяет работы студентов, которые они написали с помощью ИИ».

Возможно, одна из главных задач современного педагога – показать ограниченность ИИ в некоторых сферах деятельности. Нейросеть только пытается имитировать хоть мысли человека, основываясь на той информации, на которой она была обучена. Значит, теоретически нейросети могут быть предвзяты и довольно ограничены. Они не обладают широким культурным контекстом. Именно преподаватель может помочь студентам понять ограничения систем ИИ и научиться воспринимать их как инструмент для автоматизации рутинных задач, а не волшебную палочку для выполнения домашнего задания.

В данном случае именно творческий подход преподавателя, формулировка заданий, направленных на сравнение и критический анализ информации, может стать новым источником мотивации и самостоятельности для студентов. Раз студенты все равно используют нейросети в подготовке к занятиям и выполнению заданий, то пусть делают это по нашей просьбе. Задания нового типа могут включать генерацию текстов с помощью разных моделей ИИ и сравнение результата, анализ различных формулировок промпта и их влияние на поисковую выдачу, использование новых технологий генерации для создания интерактивного контента и его модификацию под конкретную задачу.

Такая перестройка методов обучения требует и от преподавателя новых профессиональных навыков. Педагог новой школы должен сам уметь применять все ИИ-инструменты в своей практике, чтобы быть конкурентноспособным. «Безусловно нейросети не смогут заменить преподавателя, од-

нако как отмечает И.М. Реморенко «...учителя заменит другой учитель, который умеет пользоваться технологиями искусственного интеллекта» [цит. по 4, с. 187].

Выводы

В ходе анкетирования было выявлено, что нейросети широко применяются представителями разных сфер деятельности для рабочих целей. Студенты пользуются инструментами ИИ для учебных целей, таких как генерация текстов, поиск информации и анализ данных. Однако их использование требует переосмысления традиционных методов преподавания, особенно в гуманитарной сфере. Учитель больше не является единственным источником знаний, а становится посредником между технологиями и учениками, помогая им критически оценивать информацию и эффективно использовать ИИ. Учитель должен научить студентов понимать ограничения искусственного интеллекта и воспринимать его как инструмент для автоматизации рутинных задач, а не замену самостоятельной работы. Важной задачей педагога становится развитие творческого подхода к формулировке заданий и освоение ИИ-технологий для повышения своей профессиональной квалификации.

Литература

1. Титова С.В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам: аналитический обзор // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 2. С. 18–37.
2. Сысоев П.В. Дидактические свойства и методические функции нейросетей // Перспективы науки и образования. 2024. № 6 (72). С. 672–690. DOI: 10.32744/pse.2024.6.42.
3. Marche S. The college essay is dead [Electronic resource] // The Atlantic. 2022, Dec. 22. URL: <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2022/12/chatgpt-ai-writing-college-student-essays/672371/> (дата обращения: 25.03.2025).
4. Богатова С.М., Фрезе О.В. Дидактические возможности нейросетей в обучении иностранным языкам // Современное педагогическое образование. 2024. № 3. С. 187–192. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-vozmozhnosti-neyrosetey-v-obuchenii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 02.04.2025).

THE ROLE OF THE TEACHER IN THE ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: NEW FUNCTIONS AND OPPORTUNITIES

Bogatova S.M.

Dostoevsky Omsk State University

The article is devoted to analysing the transformation of the teacher's role in the era of artificial intelligence. The author examines the impact of neural network technologies such as ChatGPT, DeepSeek, Perplexity, Grammarly etc., on the educational process, em-

phasizing the need to rethink traditional teaching methods. Based on a survey study, it reveals that students actively use AI for educational purposes: text generation, data analysis, and information retrieval. The focus is on new professional requirements for teachers, including developing creative approaches to assignments and mastering AI tools. The author highlights the importance of critically analyzing AI-generated information and draws attention to the limitations of neural networks. The article proposes new teaching methods aimed at integrating technologies into education and enhancing teacher-student interaction effectiveness.

Keywords: artificial intelligence, neural networks, teacher's role, education transformation, digitalization.

References

1. Titova S.V. Technological solutions based on artificial intelligence in teaching foreign languages: Analytical review // Bulletin of Moscow University, Series 19: Linguistics and Intercultural Communication. 2024. Vol. 27. No. 2. pp. 18–37.
2. Sysoev P.V. Didactic properties and methodological functions of neural networks // Perspectives of Science and Education. 2024. No. 6 (72), pp. 672–690, DOI: 10.32744/pse.2024.6.42.
3. Marche S. The college essay is dead [Electronic resource] // The Atlantic, December 22, 2022, URL: <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2022/12/chatgpt-ai-writing-college-student-essays/672371/> (accessed March 25, 2025).
4. Bogatova S.M., Freze O.V. Didactic capabilities of neural networks in teaching foreign languages // Modern Pedagogical Education. 2024. No. 3. pp. 187–192. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-vozmozhnosti-neyrosetey-v-obuchenii-inostrannym-yazykam> (accessed April 2, 2025).

Формирование коллектива воспитанников школы-интерната в современных условиях

Карамзина Дария Ивановна,

студент группы БА-ПО-20 кафедры педагогики и методики начального обучения, ТИ(Ф) СВФУ имени М.К. Аммосова
E-mail: feokdasha25@mail.ru

Мамедова Лариса Викторовна,

к.п.н., доцент кафедры педагогики и методики начального обучения, ТИ(Ф) СВФУ имени М.К. Аммосова
E-mail: larisamamedova@yandex.ru

Актуальность проблемы формирования коллектива воспитанников школы-интерната в современных условиях обусловлена тем, что в последние десятилетия социальная структура общества претерпела значительные изменения, что непосредственно сказалось на системе образования, в том числе на работе школ-интернатов. Воспитательная работа по формированию коллектива сейчас должна акцентироваться не только на академических знаниях, но и на развитии жизненных навыков, таких как критическое мышление, социальная и эмоциональная грамотность, умение работать в команде и адаптироваться к изменениям. Эти навыки являются ключевыми для успешного будущего детей, находящихся в интернатах.

Статья посвящена описанию проведению экспериментального исследования по проблеме формирования коллектива воспитанников школы-интерната. Работа проходила на базе ГБОУ «ЭШИ Арктика», в г. Нерюнгри с участием учеников 8 «А» класса. Исследование включало в себя детально разработанные этапы: констатирующий, формирующий и контрольный. Подлинность и надежность итоговых данных, полученных в ходе контрольной диагностики, были подтверждены применением статистического метода анализа данных, а именно X-2 критерия Пирсона.

На основе анализа педагогической практики и методических разработок, нами разработана программа действий, направленная на создание коллектива воспитанников в школе-интернате. Данная система прошла проверку в рамках формирующего этапа исследования.

Ключевые слова: коллектив, воспитанники, воспитательная работа, школа-интернат, психолого-педагогическая программа.

Формирование коллектива воспитанников в школе-интернате является важной и актуальной задачей, которая требует внимания со стороны педагогов, социальных работников и воспитателей. В условиях изменяющегося социокультурного поля, в котором функционируют школы-интернаты, создание сплоченного коллектива становится не только одной из основных целей воспитательного процесса, но и необходимым условием для успешной социализации детей, находящихся вдали от своих семей.

Особенность формирования коллектива рассматривали такие педагоги и психологи как А.С. Макаренко [5], В.А. Сухомлинский [7], К.Д. Ушинский [8] и другие.

Макаренко А.С., один из самых известных советских педагогов и основоположников специальной педагогики, разработал множество идей о формировании коллектива воспитанников, особенно в условиях учреждений, таких как школа-интернат. Его подходы и методы организации воспитательного процесса имеют особое значение и по сей день.

Сухомлинский В.А. считал, что «эмоции играют огромную роль в жизни детей и в их взаимодействии в коллективе, рекомендуется использовать различные формы совместной деятельности для формирования у детей чувства принадлежности к группе» [7, с. 192].

Ушинский К.Д. утверждал, что «развитие коллектива требует формирования социальных связей между воспитанниками, а также общения и взаимодействия с окружающим миром» [8, с. 41].

Современные воспитанники школ-интернатов часто сталкиваются с такими факторами, как разрыв семейных связей, отсутствие социальной поддержки и эмоциональной стабильности. Это может приводить к психологическим трудностям, проблемам с адаптацией и социальной изоляцией. В таких условиях формирование сплоченного коллектива становится необходимостью, так как он может служить опорой для каждого ребенка, помогая ему преодолевать трудности и эмоционально становиться более устойчивым.

Важность формирования коллектива воспитанников школы-интерната подтверждается положениями Федерального закона «Об образовании в РФ». В письме от 31.05.2023 № 287 развитие социализации акцентирует внимание на «важности социализации детей, что подразумевает создание условий для взаимодействия и общения между воспитанниками, развитие навыков взаимодействия и сотрудничества. Стандарты также акцен-

тируют на необходимости формирования уважительного отношения к другим, толерантности и навыков работы в команде, что является ключевым аспектом в воспитательной деятельности» [8].

Для нашей работы экспериментальной базой выступило Государственное бюджетное образовательное учреждение «ЭШИ Арктика», в г. Нерюнгри. Опытно-экспериментальная деятельность реализовывалась в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. В период с сентября 2024 года по май 2025 года. Участниками эксперимента стали 17 учеников 8 «А» класса.

На первом этапе было проведено первичное исследование. Задачей этого исследования было определение степени развития коллектива учеников школы-интерната в начале учебного года. Для организации экспериментальной работы была разработана программа педагогической диагностики, включающая в себя следующие методики:

- 1) «Какой у нас коллектив» (А.Н. Лутошкин);
- 2) «Нравственная самооценка» (Л.Н. Колмогорова);
- 3) «Незаконченные предложения» (Е.Н. Волкова);
- 4) «Мишень активности» (М.П. Нечаев);
- 5) «Удовлетворенность учащихся школьной жизни» (А.А. Андреев).

Рассмотрим полученные результаты на 1 этапе исследования, который был проведен 25.09.2024 г.

1. *Диагностическая методика А.Н. Лутошкина «Какой у нас коллектив».*

Цель: определить степень удовлетворенности учащихся своим коллективом.

По данной методике было выявлено, что у 2-ух (11%) учеников сложилось мнение, что их класс настоящий коллектив, где нет равнодушных людей, 7 (41%) учеников определили, что в коллективе присутствует дружеская верность, по 4 (24%) ученика считают, что их коллектив индивидуален и, что в классе нет достаточного опыта совместной работы.

2. *Диагностическая методика Л.Н. Колмогоровой «Нравственная самооценка».*

Цель: выявить уровень сформированности нравственной самооценки.

Согласно полученным данным, можно отметить: больше половины учеников 53% (9 чел.) демонстрируют повышенную нравственную самооценку. Средний уровень в данной категории отмечен у 5 учеников, что составило 29% от общего числа, что свидетельствует о начальной стадии формирования нравственной самооценки и у 3 (18%) учеников низкая нравственная самооценка.

3. *Диагностическая методика Е.Н. Волковой «Незаконченные предложения».*

Цель: проанализировать когнитивного, эмоционального и поведенческого аспекта представлений ребенка о взаимоотношениях со сверстниками.

Как следует из информации, представленной на рисунке 3, можно отметить, что у 15-ти (88%) учеников положительный результат, у ребят открытая позиция во взаимодействии со сверстни-

ками, что сказывается на равноправных отношениях. И только у 2-х (12%) учеников отношения со сверстниками отличаются тем, что отрицательное эмоциональное самочувствие.

4. *Диагностическая методика М.П. Нечаева «Мишень активности».*

Цель: выявить самооценку участия в делах класса или своего положения в коллективе.

В классе активно участвуют 5 учеников, проявляя инициативу и выдвигая различные предложения; 4 школьника активны в исполнении заданий, касающихся коллектива, но инициатива от них не исходит и также 4 ученика в большей степени предпочитают видеть себя в качестве зрителя; 2 ученика находятся на среднем уровне, так как присутствует как активность, так и пассивность. И только 2 ученика избегают участия в коллективных делах.

5. *Диагностическая методика А.А. Андреева «Удовлетворенность учащихся школьной жизни».*

Цель: определить степень удовлетворенности учащихся школьной жизнью.

Анализ данных свидетельствует, что значительная часть учеников, а именно 8 человек (47%), демонстрируют высокий уровень удовлетворения от обучения в школе. При этом, у 7 учеников (41%) зафиксирован средний уровень удовлетворенности школьной жизнью. Нет желания принимать активное участие в коллективных делах и школьной жизни зафиксировано у 2-х (12%) учеников.

Таким образом, результаты проведенной первичной диагностики, показывают низкий уровень сформированности коллектива воспитанников школы-интерната. Многие воспитанники испытывают стресс и тревогу, особенно те, кто впервые поступил в интернат. У детей наблюдается перепады настроения, повышенная чувствительность и склонность к переживаниям. Есть дети, которые могут легко находить общий язык со сверстниками, в то время как другие остаются более замкнутыми.

Поэтому на следующем этапе нашей работы была составлена и внедрена в работу педагогическая программа «Суглан», направленная на формирование коллектива воспитанников школы-интерната.

Рассмотрим более подробно методы и приемы, используемые при проведении уроков:

На протяжении всего периода реализации программы нами применялся словесный метод в виде беседы, а также мини-лекции, дискуссии на темы: «Арктика наш дом – соблюдай порядок в нем», «Варить суп или заваривать кашу?», «Дружба. Настоящий друг – какой он?», «Эти вредные конфликты», «Нужны ли нам миротворцы?», «Что такое самоуважение», «Сказка о Красной Шапочке», «Знаете ли Вы?», «Формула профессии», «Что такое счастье?».

В программе также использовался игровой метод, часть игр были связаны с обычаями и культурой народов САХА: «Игры с маутом», «Перетягивание маута», «Алиас», «Путаница» «Мяч», «Ве-

рю, не верю», «Атомы молекулы», «Сердце класса», «Потеряя», «Автобусная остановка», «Четыре стихии», «Веселый зоопарк», «Шифровальщик», «Аргументы и факты», «Свет мой зеркальце! Скажи», «Поменяй местами», «Деревенский коллектив», «Переправа через пропасть».

Также в программе использовались разнообразные упражнения, например: «Какой Я», «Рисунок на спине», «Вавилонская башня», «Пожелания», «Пальцы», «Проблемная ситуация», «Говорящие руки», «Пазлы», «На досуге», «Друг к дружке», «Кот и дом», «Буква-Имя», «Рисование фантастического предмета», «Кочки», «Счет до десяти».

После завершения формирующего этапа (апрель, 2025 г.) формирования коллектива, мы повторно оценили уровень сплоченности учеников 8 «А» класса ГБОУ «ЭШИ Арктика» г. Нерюнгри. Для этой цели использовали те же самые методики, что и в ходе первичной диагностики. Это позволило нам увидеть, как изменилась динамика развития коллектива воспитанников школы-интерната.

1. Диагностическая методика А.Н. Лутошкина «Какой у нас коллектив».

Наблюдается увеличение на 30% (5 чел.) числа школьников, воспринимающих свой класс как единое целое, где каждый участник вовлечен. В то же время число учеников, отмечающих наличие товарищеской преданности в коллективе, уменьшилось на 12% (2 чел.). Доля учащихся считающих свой класс скорее обособленным собранием личностей, осталась на уровне 24% (4 чел.), а количество учащихся, считающих, что в коллективе не хватает совместной работы, снизилось на 18% (3 чел.).

Анализ полученных данных позволяет заключить, что средние значения практически не претерпели существенных изменений, отклонение составило лишь 22% (4 чел.) это проявляется в том, что у группы детей, первоначально демонстрировавших низкий уровень сплоченности в классе, этот показатель повысился до среднего значения.

2. Диагностическая методика Л.Н. Колмогорцевой «Нравственная самооценка» (рис. 1).

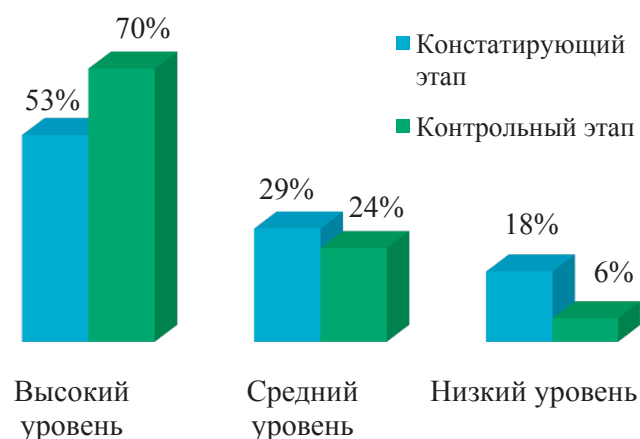


Рис. 1. Оценка уровня сформированности нравственной самооценки (11.04.2025 г.)

После формирующего этапа, число школьников, демонстрирующих высокий уровень развития нравственной самооценки, выросло на 17% (3 чел.). одновременно с этим, количество учеников с низким уровнем снизилось на 12% (2 чел.). Число учащихся со средним уровнем нравственной самооценки претерпело незначительное сокращение, уменьшилось на 6% (1 чел.).

3. Диагностическая методика Е.Н. Волковой «Незаконченные предложения» (рис. 2).

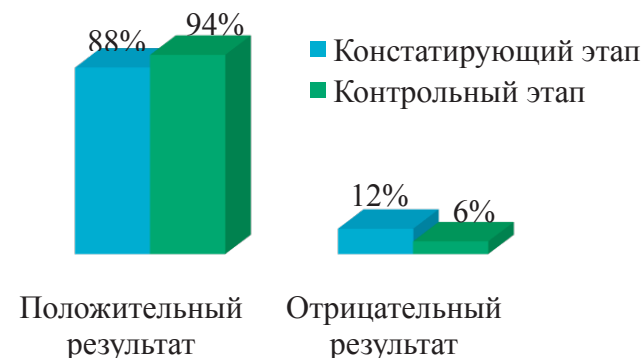


Рис. 2. Оценка сформированности когнитивного, эмоционального и поведенческого аспекта представлений ребенка о взаимоотношений со сверстниками (11.04.2025 г.)

Полученные данные по методике свидетельствуют о положительной динамике. Поскольку положительный результат увеличился на 6% (1 чел.), а отрицательный результат уменьшился на 6% (1 чел.).

4. Диагностическая методика М.П. Нечаева «Мишень активности» (рис. 3).

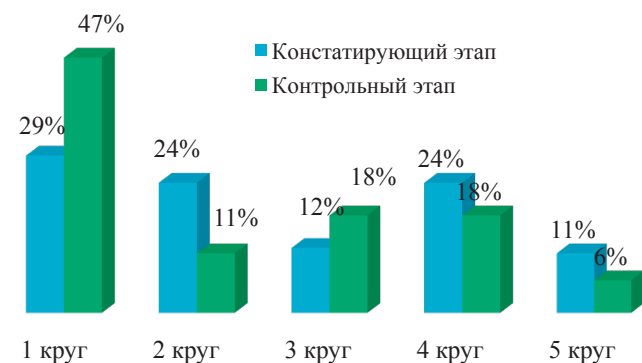


Рис. 3. Оценка уровня самооценки участия в делах класса или своего положения в коллективе (11.04.2025 г.)

Полученные данные по методике свидетельствуют о положительной динамике, количество активистов в классе увеличилось на 18% (3 чел.), учащиеся, которые активны в исполнении заданий совместно с другими школьниками уменьшилось на 13% (2 чел.). Показатель учеников, находящихся на среднем уровне, так как присутствует как активность, так и пассивность увеличился на 6% (1 чел.). Количество учеников, которые в большей степени предпочитают видеть себя в качестве зрителя, уменьшилось на 6% (1 чел.). Показатель учеников, которые избегают участия в коллективных делах, уменьшился на 5% (1 чел.).

5. *Диагностическая методика А.А. Андреева «Удовлетворенность учащихся школьной жизнью».*

Анализ данных, показывает, что после реализации формирующего этапа наблюдается положительная динамика в уровне удовлетворенности школьной жизнью среди учащихся. В частности, доля учеников с высоким уровнем удовлетворенности выросла на 6% (1 чел.). Средний уровень удовлетворенности остался стабильным, не претерпев каких-либо изменений. При этом зафиксировано снижение показателя низкого уровня удовлетворенности школьной жизнью на 6% (1 чел.). После проведенной нами работы можно сделать вывод, что школьный коллектив школы-интерната перешел в новое качественное состояние, стал единым целым, где дети и взрослые объединены общей целью, деятельностью, отношениями творческого содружества и ответственностью.

Достоверность полученных результатов была подтверждена с помощью метода математической обработки данных (Х-2 – критерия Пирсона).

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование демонстрирует, что использованными нами методы и приемы в рамках программы способствовали сформированности коллектива воспитанников школы-интерната. После проведенной нами работы удалось создать условия для раскрытия потенциала каждого воспитанника, обеспечивая им надежную опору на пути к успешному будущему.

Литература

1. Андреев А. А. диагностика «Удовлетворенность учащихся школьной жизни». – М. Педагогика, 1995. – 136 с.
2. Волкова Е. Н. диагностика «Незаконченные предложения». – М.: Педагогика, 1999. – 208 с.
3. Колмогорцева Л. Н. диагностика «Нравственная самооценка». – М.: Педагогика, 1992. – 245 с.
4. Лутошкин А. Н. диагностика «Какой у нас коллектив». – М.: Педагогика, 1975. – 58 с.
5. Макаренко А.С. Мои педагогические воззрения. – М.: АПН, 1958. – 307–340 с.
6. Нечаев М. П. диагностика «Мишень активности». – М.: Педагогика, 1995. – 145 с.
7. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
8. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы. – М.: Просвещение, 1948. – 41 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт от 31 мая 2023 г. № 287 // Информационный портал: <https://kpfu.ru>. [Элек-

тронный ресурс]. Режим доступа: file:///C:/Users/Admin/OneDrive/%D0%A0%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%87%D0%B8%D0%B9%20%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%BB/9%20%D1%81%D0%B5%D0%B-C%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%80/fGOS_OOO_ot_18.07.2022.pdf (Дата обращения: 20.03.2025).

FORMATION OF A TEAM OF BOARDING SCHOOL STUDENTS IN MODERN CONDITIONS

Karamzina D.I., Mamedova L.V.

North-Eastern Federal instit of MK Ammosova

The relevance of the problem of forming a boarding school team in modern realities is due to significant transformations in the social structure of society in recent decades, which have had a direct impact on the education system, including the activities of boarding schools. Educational work on team building should now focus not only on academic knowledge, but also on the development of life skills such as critical thinking, social and emotional literacy, the ability to work in a team and adapt to changes. These skills are key to the successful future of children in boarding schools.

The article is devoted to the description of an experimental study on the problem of forming a team of boarding school students. The work took place on the basis of GBOU “ESHI Arctic”, Neryungri with students of the 8th grade. The stages of the study and their goals are described in detail: stating, forming, and controlling. The results are described research, both the ascertaining, formative, Generalization of pedagogical experience and analysis of methodological materials allowed us to develop a set of measures for the formation of a team of boarding school students, which was tested at the formative stage of the study.

The reliability of the results of the control diagnosis was checked using the method of statistical data processing – Pearson’s criterion χ^2 . This criterion allowed us to confirm the statistical significance of the differences between the groups, which indicates the reliability of the data obtained.

Keywords: collective, pupils, educational work, boarding school, psychological and pedagogical program.

References

1. Andreev A.A. Diagnostics of “Student satisfaction in school life”, Moscow, Pedagogika Publ., 1995, 136 p.
2. Volkova E. N. diagnostics of “Unfinished sentences.” – M.: Pedagogika, 1999. – 208 p.
3. Kolmogortseva L. N. diagnostics of “Moral self-assessment”. Moscow: Pedagogika, 1992. 245 p.
4. Lutoshkin A. N. diagnostics of “What kind of team do we have”. Moscow: Pedagogika, 1975. 58 p.
5. Makarenko A.S. My pedagogical views. – M.: APN, 1958. – 307–340 p.
6. Nechaev M. P. diagnostics of the “Target of activity”. Moscow: Pedagogika, 1995. 145 p.
7. Sukhomlinsky V.A. Methods of collective education. Moscow: Prosveshchenie, 1981. 192 p.
8. Ushinsky K.D. On the benefits of pedagogical literature. Moscow: Prosveshchenie, 1948. 41 p.
9. Federal State Educational Standard No. 287 dated May 31, 2023 // Information Portal: <https://kpfu.ru>. [Electronic resource]. Access mode: <file:///C:/Users/Admin/OneDrive/%D0%A0%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%87%D0%B8%D0%B9%20%D1%81%D1%82%D0%BE%D0%BB/9%20%D1%81%D0%B5>

Структура представлений старшекласников о перспективах профессионального развития: теоретический анализ и понятийные границы

Кузнецов Антон Александрович,

соискатель, Московский городской педагогический университет

E-mail: kuznetzovaa@mgpu.ru

Статья посвящена теоретическому анализу представлений старшекласников о перспективах собственного профессионального развития. Представления рассматриваются как психическое образование, включающее когнитивный, мотивационно-ценностный и коммуникативно-деятельностный компоненты, обеспечивающее внутреннюю опору для выбора профессионального пути. Обоснована необходимость разграничения понятий «представления», «фантазия», «установка», «воображение» и «апперцепция» для точного описания процессов профессионального самоопределения. Выделены ключевые функции представлений в образовательном контексте, подчеркнута их роль в осмыслении себя и мира профессий. Уточнена структура представлений как инструмента прогнозирования и планирования. Материал может быть полезен при разработке диагностических методик и педагогических стратегий сопровождения профессионального выбора обучающихся.

Ключевые слова: представления, профессиональное самоопределение, старшекласники, когнитивный компонент, мотивационно-ценностный компонент, коммуникативно-деятельностный компонент, психическое отражение, профориентация, «Я-образ», воображение, установка, апперцепция.

Актуальность

В условиях усиления требований к осознанному профессиональному выбору у старшекласников всё большую значимость приобретает понятие профессионального развития как личностной и образовательной перспективы. На этом фоне представления обучающихся о собственном профессиональном будущем становятся важным ориентиром, определяющим направленность их действий, отношение к обучению и выбор образовательного маршрута. Однако несмотря на активное употребление термина «представления» в педагогической и психологической литературе, его содержательная структура и границы с рядом смежных понятий (таких как фантазия, воображение, установка, апперцепция) остаются не до конца уточнёнными. Это затрудняет как научное описание, так и практическую диагностику представлений обучающихся о перспективах профессионального развития.

Целью статьи является рассмотрение структуры представлений старшекласников о перспективах собственного профессионального развития, а также уточнение понятийных границ термина «представления» по отношению к таким категориям, как фантазия, установка, воображение и апперцепция.

Понятие представлений занимает важное место в структуре психических процессов и традиционно рассматривается как форма воспроизведения ранее воспринятых объектов или явлений в условиях их отсутствия в поле восприятия. С позиции психологии, представление представляет собой образ предмета или явления, основанный на прошлом опыте и сохраняющийся в сознании в наглядно-образной форме. Это отличает представление от текущего восприятия и от абстрактного мышления, придавая им промежуточный характер.

По определению С.Л. Рубинштейна, представление – это субъективный образ объективной реальности, формирующийся на основе предшествующего чувственного опыта и воспроизводимый при отсутствии непосредственного контакта с объектом. А.Г. Маклаков подчеркивает, что представления являются формой отражения, опосредованной памятью, и играют значимую роль в организации человеческой деятельности. Л.С. Выготский отмечал, что представления сопровождают мыслительный процесс и придают обобщённым понятиям конкретную и образную форму, позволяя удерживать и структурировать содержание мышления.

В педагогической плоскости представления обучающихся приобретают особое значение, ког-

да речь идёт о выборе профессионального пути. Здесь они выступают как внутренние ментальные ориентиры – субъективные образы профессий, профессиональных ролей, образовательных траекторий, которые формируются под влиянием личного опыта, внешней информации и социальной среды. Представления могут включать не только знания о профессиях, но и оценочные, мотивационные, эмоциональные и деятельностные элементы, что делает их содержательно сложным и многоуровневым психологическим образованием.

Особенно важна роль представлений в профессиональном самоопределении старшеклассников – как переходной форме между ситуацией выбора и принятием решения. Они позволяют обучающимся соотносить собственные возможности и интересы с требованиями профессионального мира, а также формировать устойчивое отношение к будущему. При этом представления не всегда точны или завершены: они могут быть противоречивыми, фрагментарными или зависимыми от авторитетных фигур и стереотипов. Однако именно на этой стадии – когда у учащегося ещё нет реального профессионального опыта – представления становятся базовым механизмом ориентации и прогнозирования будущей деятельности.

Таким образом, в психолого-педагогическом контексте представления можно рассматривать как промежуточную форму осознания и планирования профессионального развития, соединяющую личный опыт с социальной информацией и подготавливающую основу для последующего профессионального выбора.

Представления старшеклассников о собственном профессиональном будущем формируются не как единичный образ, а как **сложная внутренняя структура**, включающая несколько взаимосвязанных компонентов. Такая структура отражает не только знание о профессиях, но и отношение к ним, а также готовность к определённым действиям. Исследовательский и прикладной опыт в сфере профессионального самоопределения позволяет выделить **три ключевых компонента**, входящих в состав профессиональных представлений обучающихся.

Когнитивный компонент, согласно исследованиям Е.А. Климова и Н.С. Пряжникова, включает знаковую базу о профессиях, образовательных маршрутах и требованиях труда [3].

Мотивационно-ценностный компонент отражает устойчивость интереса к профессиональной деятельности, значимость профессии в системе личных ценностей, что подчёркивается в работах К.А. Абульхановой-Славской и А.А. Реана [1][6].

Коммуникативно-деятельностный компонент описывается в трудах Э.Ф. Зеера и Л.М. Митиной как отражение способности школьника участвовать в профессионально ориентированных событиях, взаимодействовать в коллективе, выполнять задания и анализировать полученный опыт [4].

Развитие этого компонента обеспечивает включённость в профессионально ориентированную деятельность ещё до поступления в вуз или кол-

ледж, что формирует более реалистичные и обоснованные представления о будущем.

Представления, как личностная структура, формируются именно в единстве этих трёх компонентов. Одностороннее развитие – например, только когнитивной осведомлённости без внутреннего интереса или практического опыта – приводит к поверхностности в выборе и нестабильности профессиональных намерений. Только при сбалансированном формировании всех трёх компонентов можно говорить о целостной и устойчивой профессиональной направленности личности.

Несмотря на широкое использование термина «представления» в психологии и педагогике, в литературе до сих пор отсутствует единообразие в его разграничении с другими смежными понятиями. Это затрудняет как построение теоретических моделей, так и проведение эмпирических исследований. Наиболее часто представления сопоставляются с такими феноменами, как фантазия, воображение, установка, апперцепция, а также с понятием «Я-образ». Ниже приведён краткий сравнительный анализ, позволяющий очертить границы понятия.

Представления и фантазия

Основное различие между этими феноменами заключается в степени опоры на реальный опыт. Представления формируются на основе прошлого восприятия и сохраняют связь с реально существующими объектами и явлениями. Фантазия же предполагает создание новых образов, часто без опоры на опыт, и может включать элементы, не существующие в реальности. Представления ориентированы на воспроизведение, фантазия – на создание.

Представления и воображение

Воображение, как психический процесс, может включать в себя представления, но при этом более активно работает с преобразованием образов. Если представление воспроизводит уже известное, то воображение позволяет преобразовать, комбинировать и конструировать новые формы. Таким образом, воображение – процесс, а представление – продукт, результат сохранённого восприятия.

Представления и установка

Установка – это психологическая готовность к определённому восприятию, действию или оценке. В отличие от представления, установка не является образом объекта, а выступает как внутренняя направленность, способная влиять на интерпретацию информации. Если представление отвечает на вопрос «что я вижу?», то установка – на вопрос «как я к этому отношусь?» и «как поступлю?».

Представления и апперцепция

Апперцепция – это осмысленное восприятие, включающее интерпретацию нового материала через

призму уже накопленного опыта. Представление, напротив, – результат прошлого восприятия, который может активизироваться без актуального воздействия. Апперцепция – процесс, происходящий в момент восприятия, представление – форма, существующая в памяти.

Представления и «Я-образ»

«Я-образ» – это представление личности о самой себе, включающее самооценку, восприятие своих качеств, возможностей и идеального «Я». По сути, «Я-образ» – это частный случай представлений, но имеющий личностную окраску и выполняющий функцию регуляции поведения в социальных и профессиональных ситуациях.

Таким образом, представления занимают самостоятельное место в системе психических явлений, отличаясь как от продуктивных (фантазия, воображение), так и от регулятивных (установка, апперцепция) механизмов. Они служат опорой для мышления, ориентиром для действия и основой для прогнозирования, особенно в условиях, когда решение принимается без непосредственного воздействия объекта на органы чувств – как это и происходит в ситуации профессионального самоопределения старшеклассников.

Проведённый теоретический анализ позволяет сделать ряд обобщающих выводов о сущности, структуре и понятийных границах представлений, формирующихся у старшеклассников в контексте профессионального самоопределения.

Во-первых, представления представляют собой наглядно-образную форму психического отражения, основанную на прошлом опыте и сохраняемую в памяти, но актуализируемую в ситуации прогнозирования и планирования. Они выполняют важную функцию ориентации личности в будущей профессиональной реальности, особенно в условиях отсутствия прямого опыта.

Во-вторых, в педагогическом контексте представления обучающихся о перспективах профессионального развития можно рассматривать как многоуровневую структуру, включающую когнитивный, мотивационно-ценностный и коммуникативно-деятельностный компоненты. Такое понимание позволяет глубже осмысливать процессы формирования профессиональных намерений и разрабатывать более точные педагогические стратегии сопровождения.

В-третьих, представления необходимо отчётливо разграничивать с такими понятиями, как фантазия, воображение, установка и апперцепция. В отличие от них, представления имеют реалистическую основу, являются результатом внутренней переработки ранее полученной информации и обладают стабильной внутренней структурой. Эти особенности делают понятие представлений научно значимым и методологически обоснованным в контексте профориентационной работы.

Таким образом, представления можно рассматривать как ключевой психолого-педагогический

механизм, определяющий содержание профессионального самоопределения старшеклассников. Их изучение имеет не только теоретическую, но и практическую ценность, поскольку позволяет проектировать образовательные и диагностические практики, направленные на осознанный выбор профессионального пути.

В дальнейших исследованиях целесообразно рассмотреть развитие представлений в динамике, их роль в процессе принятия решений, а также механизмы педагогического сопровождения формирования реалистичных и устойчивых профессиональных представлений у обучающихся.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – Екатеринбург: УрГПУ, 2013.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: МГУ, 1996.
4. Митина Л.М. Психология развития профессионализма. – М.: Смысл, 2021.
5. Пряжников Н.С. Психология и педагогика профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2017.
6. Реан А. А., Якунин В. А. Психология и педагогика. – СПб.: Питер, 2014.

THE STRUCTURE OF HIGH SCHOOL STUDENTS' IDEAS ABOUT THE PROSPECTS FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT: THEORETICAL ANALYSIS AND CONCEPTUAL BOUNDARIES

Kuznetsov A.A.
Moscow City University

The article presents a theoretical analysis of high school students' representations of their future professional development. Representations are viewed as a mental construct that includes cognitive, motivational-value, and communicative-activity components, serving as an internal framework for career decision-making. The need to differentiate "representations" from related concepts such as "fantasy," "attitude," "imagination," and "apperception" is substantiated to improve clarity in describing professional self-determination processes. The key functions of representations in the educational context are highlighted, emphasizing their role in self-understanding and navigating the world of professions. The proposed structural model may be useful for developing diagnostic tools and pedagogical strategies to support students in making informed and meaningful professional choices.

Keywords: Representations, professional self-determination, high school students, cognitive component, motivational-value component, communicative-activity component, psychological reflection, career guidance, self-image, imagination, attitude, apperception.

References

1. Abulkhanova-Slavskaya, K. A. (1991). Strategy of life. Moscow: Mysl.
2. Zeer, E. F. (2013). Psychology of professions. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University Press.
3. Klimov, E. A. (1996). Psychology of professional self-determination. Moscow: Moscow State University Press.
4. Mitina, L. M. (2021). Psychology of professional development. Moscow: Smysl.
5. Pryazhnikov, N. S. (2017). Psychology and pedagogy of professional self-determination. Moscow: Akademiya.
6. Rean, A. A., & Yakunin, V. A. (2014). Psychology and pedagogy. Saint Petersburg: Piter.

Инновационные исследования онлайн-русскоязычной образовательной платформы на основе технологий искусственного интеллекта

Нин Хаююань,

студент, Хэйхэский университет
E-mail: 1664880677@qq.com

Ли Хунцзюань,

доцент кафедры практики русского языка, Хэйхэский университет
E-mail: bnulihongjuan@mail.ru

В статье исследуются новые инструменты внедрения современных средств обучения в сферу образования вследствие развития искусственного интеллекта. Проведен анализ научных поисков в данном направлении. Установлено, что современная образовательная сфера представляет собой экспериментальное поле внедрения решений на основе искусственного интеллекта (цифровой модуляции). Выделяются сложности и преимущества внедрения результатов деятельности искусственного интеллекта и неоте технологий. Рассматриваются проблемы, касающиеся рамок допустимого влияния нейросетей на современное образование. Обсуждается ряд этических и правовых вопросов, возникающих в связи с применением искусственного интеллекта в образовательной сфере.

Ключевые слова: исследования, искусственный интеллект, образовательные инновационные технологии, онлайн-платформы, цифровая трансформация

Введение

Инновации и искусственный интеллект занимают важное место в современном обществе, оказывая влияние на различные сферы, в том числе и на образование. Образовательный процесс является ключевым элементом социального и экономического прогресса, поэтому внедрение новых технологий и искусственного интеллекта имеет стратегическое значение для формирования новых возможностей в образовательной сфере.

В России активно ведутся исследования и реализуются новые проекты, связанные с применением искусственного интеллекта в образовательной среде. Одним из примеров использования искусственного интеллекта является автоматизация учебных процессов. Искусственный интеллект способен создавать системы, которые автоматически оценивают и анализируют работы обучающихся. Этот метод помогает уменьшить нагрузку на преподавателей и обеспечивает более беспристрастную оценку знаний учащихся [1].

Еще одной значимой сферой использования искусственного интеллекта в образовательном процессе является индивидуализация обучения. Алгоритмы машинного обучения способны оценивать уровень знаний и навыков каждого учащегося, что позволяет разрабатывать персонализированные учебные планы на основе полученных данных. Этот метод способствует более рациональному использованию учебного времени и помогает студентам добиваться более высоких успехов в получении знаний.

Следует отметить появление новых образовательных платформ, основанных на технологиях искусственного интеллекта.

Примером такой онлайн-платформы является курс «Учи.ру», применяющий алгоритм искусственного интеллекта для настраивания учебного материала в зависимости от уровня знаний каждого учащегося. С помощью этой онлайн-платформы студенты имеют возможность обучаться в удобное для них время и с учетом своих индивидуальных потребностей [2].

Основные результаты

В настоящее время искусственный интеллект рассматривается как перспективное высокотехнологичное направление. В России выделяются весомые средства в рамках Программы развития в сфере инновационных разработок искусственного интеллекта.

Современные технологии позволяют использовать новейшие методики в образовании. Следовательно, преобразования в области ИИ повышают уровень эффективности процессов, связанных с образовательной средой.

В значительной мере не зависящий от каких-либо ограничений инструмент ИИ ориентирован на совершенствование мировой образовательной среды, и это существенно его отличает от классических форматов обучения.

Обучающие технологии искусственного интеллекта уже оказывают заметное влияние на сектор образования, как в России, так и в других странах [4].

Такие сложные проблемы, как индивидуализация и дифференциация учебной деятельности, учитывающие широкий спектр особенностей современных учащихся, успешно решаемы при помощи ИИ.

Внедрение в образовательный процесс технологий ИИ полной замены труда человека машинным не подразумевает. Внедрение инновационного инструментария сконцентрировано должно быть, с нашей точки зрения, на развитии возможностей, предоставлении человеку высокоэффективных средств и инструментов организации образовательного процесса. Также целесообразной видится реализация особого индивидуализированного подхода в образовательной среде.

ИИ является по сути и объектом, и средством современного обучения. Его можно рассматривать в контексте различных высоких технологий (например, нейромоделирование, робототехника и др.) [5].

Как средство или инструмент обучения ИИ путем мониторинга результатов работы, являясь интеллектуальным подспорьем для педагога и студента он оказывает поддержку классическому и дистанционному форматам обучения, [6], [7].

Научные изыскания в области искусственного интеллекта являются вполне естественным. Вместе с тем, внедрение искусственного интеллекта в качестве инструмента нуждается в дополнительном освещении.

На сегодняшний день к числу наиболее распространенных направлений относятся следующие:

1) увеличение степени эффективности современных административных процессов (рациональное распределение ресурсов и времени, минимизация частоты допускаемых человеком ошибок, обеспечение доступности и оптимизация управления Big Data.

Наглядными примерами выступают отечественные цифровые ресурсы, разработанные для документооборота (например, 1С-ЭДО); онлайн-платформы (АИС «Университет» и «Студент», а также, АнтиТренинги, 1С: Электронное обучение, СберКласс [8].

2) интеллектуальный контент, в основе которого лежит стратегия создания модульного, гибкого контента, функционирующего по структуре, основанной на данных пользователей платформы,

к которым можно отнести демографические, контекстные или поведенческие характеристики обучающихся, предпочтительный язык, источник переходов.

В данном формате искусственный интеллект способствует персональному образовательному росту и применим в создании виртуального контента. Непосредственно для преподавателей искусственный интеллект полезен в подготовке визуализированных аудио- и видеоматериалов, интегрированных к аффилиациям аудитории [9]. Примером могут служить системы WordSmith и HubSpot, анализирующие данные и предоставляющие пользователям актуальный контент.

3) индивидуализированное обучение, призванное принимать во внимание особенности каждого обучающегося. Искусственный интеллект трансформирует образовательный процесс, масштабируя его традиционные рамки.

Сбор данных, осуществляемый посредством искусственного интеллекта, индивидуализирует процесс обучения и моделирует его под отдельно взятого обучающегося. Соответствующим образом, искусственный интеллект улучшает систему образования, а также интегрируется к потребностям учащихся (*ЯКласс, СберКласс и др.*).

4) виртуальные ассистенты служат помощниками для преподавателей в адаптации их студентов, учитывая все сложности и формат учебы.

Кроме того, способствует более эффективному использованию времени, что, в свою очередь, способно повысить уровень мотивации к обучению. (*Cognii, Xpert, VERA, DeepPavlov Agent* и др. на базе ИИ);

5) работа с образовательными материалами и информацией в отсутствие преподавателя (например, голосовые помощники, способствующие организации совместного обучения [10].

Подобные технологии могут также оказаться полезными с точки зрения оптимизации современного обучающего контекста (например, голосовые помощники Алиса и Маруся) [11];

6) модель глобального обучения, посредством которой осуществляется трансформация классического образовательного поля. Данный процесс подразумевает применение проектов в сфере ИИ, создание уникального образовательного пространства глобального масштаба. Это возможно благодаря коллегиальной деятельности высокотехнологических предприятий-лидеров, научных сообществ и поставщиков услуг в сфере образования, тьюторов и других специалистов.

Доступа к знаниям и опыту для всех стремящихся к этому вне каких-либо показателей и критериев – миссия подобной системы. Следовательно, ИИ предоставляет широкий спектр возможностей для эффективного решения проблем глобального уровня в различных форматах.

Различные мессенджеры значительно расширяют границы коммуникаций обучающихся, являясь элементом масштабной коммуникации в современном образовании.

Примеры образовательных сетей глобального масштаба:

- *GSNRUNNet*;
- *FREENET*;
- *GLORIAD*;
- геймификация и др.

При помощи ИИ образовательные сети дают обучающимся огромный мотивационный импульс, делая максимально увлекательным весь процесс обучения. Игровой формат позволяет достигать самых высоких показателей в рейтингах [12].

Геймификация способствует формированию критического мышления у обучающихся. В качестве примеров приведем некоторые платформы и сайты:

- 'Rezzly';
- 'GradeCraf';
- 'Classcraft';
- «Учи.ру»
- 'Class Dojo';
- 'LinguaLeo';
- 'Virtual Locker'.

На базе ИИ также разработаны инструменты создания развлекательного контента (Mentimeter, Kahoot и т.д.) [13].

Современная отечественная система образования успешно видоизменяет ИИ в алгоритмах. Обучающая платформа «Математика» позволяет компоновать набор заданий, т.е. для каждого ученика является личным тьютором.

Все вышеперечисленное отвечает канонам уникализации, высокоэффективного прогресса в режиме 24/7 [14, 15].

Планирование процесса обучения с формированием персональной образовательной стратегии на примере современной цифровой платформы под названием «СберКласс», на наш взгляд, развивает независимость мышления, повышает уровень мотивации и способствует самообразованию..

«СберКласс» в РФ на сегодняшний день применяется большим числом школ. Следовательно, цифровые платформы можно рассматривать как высокоэффективные инструменты различных модулей (управленческого, цифрового и др.) современного отечественного образования.

Несмотря на положительное влияние процесса интеграции инноваций с точки зрения совершенствования сферы образования технологий, необходимо выделять и проблемы, которые на практике могут быть установлены после внедрения в образовательный процесс ИИ и агентами образования, и самой системой.

Регионы РФ с точки зрения доступа к передовым технологиям и инновациям находятся сегодня в совершенно разном положении. С нашей точки зрения, пенетрация ИИ [16] локализована выраженным цифровым разобщением.

Это формирует потребность в решении широкого спектра интеграционных задач, основу которых составляет ИИ.

По всей видимости, именно в невозможности в модели «ИИ – субъект образовательного процесса – ИИ» соблюдения всего многообразия норм права и требований этики состоит сложность внедрения ИИ [18].

Секвестирование потенциала ИИ к рецепции элементов чувственно-эмоциональной сферы агентов образования влияет на моделирование конъюнктуры коммуникаций [17].

Вследствие чего можно заключить, искусственный интеллект в образовательной сфере повышает эффективность приобретения знаний, упрощает организационные и управленческие процессы, при этом продвижение современных технологий ограничено определенными трудностями, регулирование которых современной науке только предстоит освоить.

На наш взгляд, интеграция ИИ рамками рассмотренных в настоящем исследовании процессов не ограничивается. Широкое распространение сегодня получил инструментарий с применением достижений искусственного интеллекта.

Так как современные платформы, созданные и функционирующие на базе ИИ, значительную популярность, проанализированными в работе направлениями процесс внедрения в образовательное поле ИИ не ограничивается. Необходимо также осознавать специфику структуры образования, трансформирующейся под влиянием ИИ с целью максимально корректного портирования в реалии информационного пространства.

Заключение

Интенсификация распространения и рост уровня производительности современных технологий, применение глобальных массивов информации, придают ИИ сегодня особую экзистентность в разнообразных видах деятельности, в том числе в концептах образования.

Данные концепты направлены на поиск и создание проектов, открытый доступ к разнообразным источникам и ресурсам, возможность получения услуг в области образования дистанционно.

Все вышеперечисленное, безусловно, способствует повышению уровня эффективности отечественного образования.

Помимо этого, интеграция средств и методов искусственного интеллекта направлена на освоение различных компонентов системы нанотехнологий. Это обеспечит высокоэффективную автоматизацию административных процессов, позволит уделять максимум внимания преподаванию, создаст возможности для получения персонализированного образования.

Потенциал ИИ позволяет расширять образовательное поле, а современные технологии – коммуницировать, вне зависимости от конкретного физического месторасположения, с внушительными объемами данных.

Перспективы технологий, бесспорно, в современных реалиях крайне важны. Дополнительные

факторы развития ИИ в современной образовательной сфере научным сообществом системно не исследованы. Применение искусственного интеллекта открывает новые перспективы в повышении качества образования, что непосредственно находит отражение на социально-экономическом развитии страны.

Культивирование инноваций на основе искусственного интеллекта в сферу образования становится преобладающей задачей для образовательных структур. Таким образом, внедрение искусственного интеллекта в учебно-воспитательный процесс становится мощным катализатором цифровой трансформации в образовании.

Важным социальным эффективным инструментом внедрения искусственного интеллекта станет повышение уровня доступности образования, а также инклюзивности образовательной среды.

Литература

1. Мосолкина Д. Участники ПМЭФа оценили угрозу искусственного интеллекта для ВО / Д.С. Мосолкина // Ведомости. 2023. URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/06/17/980931-uchastniki-pmefotsenili-ugrozu-iskusstvennogo-intellekta> (дата обращения: 28.12.2024).
2. Коровникова Н. Искусственный интеллект в современном образовательном пространстве: проблемы и перспективы / Н.А. Коровникова // Социальные новации и социальные науки. 2021. N 2. С. 97–112.
3. Салахова А. AIEd: искусственный интеллект в образовании. Изучение и применение интеллектуальных алгоритмов / А.А. Салахова // Информационные технологии в образовании. Саратов: Наука, 2018.
4. Духанина Л., Максименко А. Проблемы имплементации искусственного интеллекта в сфере образования // Перспективы науки и образования. 2020. N 4. С. 22–34.
5. Дробахина А. Информационные технологии в образовании: ИИ // Проблемы современного педагогического образования. 2021. N 70. С. 126–127.
6. Orie S. Ways Artificial Intelligence is Changing the Education Sector / S. Orie // Questechie. 2020. URL: <https://www.questechie.com/2020/09/ways-artificial-intelligence-has-changed-education.html> (дата обращения: 27.11.2024).
7. Artificial Intelligence in Education // Pixelplex. 2020. URL: <https://pixelplex.io/blog/top-use-cases-of-ai-in-education/> (дата обращения: 23.12.2024).
8. Streamlining Administrative Tasks: A Guide to Automation and Efficiency in Education // Classter. 2023. URL: <https://www.classter.com/blog/edtech/assistive-technology/streamlining-administrative-tasks-a-guide-to-automation-andefficiency-in-education/> (дата обращения: 11.12.2024).
9. Mahendra S. The Role of Artificial Intelligence in Education / S. Mahendra // Artificial Intelligence.

2023. URL: <https://www.aiplusinfo.com/blog/the-role-of-artificial-intelligence-in-education/> (дата обращения: 13.12.2024).

10. О проекте «01 Математика» // 01math.com. 2023. URL: <https://01math.com/about> (дата обращения: 10.12.2024).
11. Игнатова К. Под присмотром искусственного интеллекта: как школы столицы используют нейросети / К.А. Игнатова // НТВ. 2022. URL: <https://www.ntv.ru/msk/novosti/2727607/> (дата обращения: 11.11.2024).
12. Раскройте потенциал ребенка со СберКлас-сом // СберКласс. 2023. URL: <https://sberclass.ru/> (дата обращения: 16.01.2025).
13. Миндигулова А. Возможности и ограничения инструментов ИИ в образовании / А.А. Миндигулова // Современное педагогическое образование. 2022. N 3. С. 136–140.
14. Брызгалина Е.В. ИИ в образовании. Анализ целей внедрения / Е.В. Брызгалина // Человек. 2021. N 2. С. 8–27.
15. Коровникова Н. Искусственный интеллект в современном образовательном пространстве: проблемы и перспективы // Социальные новации и социальные науки. 2021. N 2. С. 96–112.
16. Никулина Т., Стариченко Е. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. N 8. С. 106–114.
17. Титов В. Искусственный интеллект в образовании // Приоритетные направления развития науки и образования. Пенза, 2020.
18. Чулюков В., Дубов В. Искусственный интеллект и будущее образования // Современное педагогическое образование. 2020. N 3. С. 26–30.

INNOVATIVE RESEARCH OF AN ONLINE RUSSIAN-LANGUAGE EDUCATIONAL PLATFORM BASED ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES

Ning Haoyuan, Li Hongjun
Heihe University

This article examines new tools for the introduction of modern learning tools into the education due to the development of artificial intelligence. An analysis of scientific searches in this direction was carried out. It has been established that the modern educational sphere is an experimental field for the introduction of solutions based on artificial intelligence (digital modulation). Difficulties and advantages of the implementation of the results of neo technologies and artificial intelligence are emphasized. The problems concerning the limits of the permissible impact of neural networks on modern education are considered. The problem of a number of ethical and legal aspects issues arising in connection with the use of artificial intelligence in the educational field is discussed.

Keywords: research, artificial intelligence, educational innovative technologies, online platforms, digital transformation

References

1. Mosolkina D. SPIEF participants assessed the threat of artificial intelligence for HE / D. Mosolkina // Vedomosti. 2023. URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/06/17/980931-uchastniki-pmefotsenili-ugrozu-iskusstvennogo-intellekta> (date of request: 28/12/2024).

2. Korovnikova N. Artificial intelligence in the modern educational space: problems and prospects / N.A. Korovnikova // Social innovations and social sciences. 2021. N 2. P. 97–112.
3. Salakhova A. AIED: artificial intelligence in education. The study and application of intelligent algorithms / A.A. Salakhova // Saratov: Nauka, 2018.
4. Dukhanina L., Maksimenko A. Problems of the implementation of artificial intelligence in education // Prospects of science and education. 2020. N 4. P. 22–34.
5. Drobakhina A. Information technologies in education // Problems of modern pedagogical education. 2021. N 70. Pp. 126–127.
6. Orie S. Ways Artificial Intelligence is Changing the Education Sector / S. Orie // Questechie. 2020. URL: <https://www.questechie.com/2020/09/ways-artificial-intelligence-has-changed-education.html> (date of request: 27/11/2024).
7. Artificial Intelligence in Education // Pixelplex. 2020. URL: <https://pixelplex.io/blog/top-use-cases-of-ai-in-education/> (date of request: 23/12/2024).
8. Streamlining Administrative Tasks: A Guide to Automation and Efficiency in Education // Classter. – 2023. – URL: <https://www.classter.com/blog/edtech/assistive-technology/streamlining-administrative-tasks-a-guide-to-automation-and-efficiency-in-education/> (date of request: 11/12/2024).
9. Mahendra S. The Role of Artificial Intelligence in Education / S. Mahendra // Artificial Intelligence. 2023. URL: <https://www.aiplusinfo.com/blog/the-role-of-artificial-intelligence-in-education/> (date of request: 13/12/2024).
10. About the Project '01 Mathematics' // 01math.com. 2023. URL: <https://01math.com/about> (date of application: 10/12/2024).
11. Ignatova K. Under the supervision of artificial intelligence: how schools in the capital use neural networks / K.A. Ignatova // NTV. 2022. URL: <https://www.ntv.ru/msk/novosti/2727607/> (date of request: 11/11/2024).
12. Unlock the potential of a child with a savings class // Savings Class. 2023. URL: <https://sberclass.ru/> (date of request: 16/01/2025).
13. Mindigulova A. Possibilities and limitations of artificial intelligence tools in education / A.A. Mindigulova // Modern pedagogical education. 2022. N 3. P. 136–140.
14. Bryzgalina E. Artificial intelligence in education. Analysis of implementation goals / E.V. Bryzgalina // Human. 2021. N 2. P. 8–27.
15. Korovnikova N. Artificial intelligence in the modern educational space: problems and prospects // Social innovations and social sciences. 2021. N 2. P. 96–112.
16. Nikulina T., Starichenko E. Informatization and digitalization of education: concepts, technologies, management // Pedagogical education in Russia. 2018. N 8. P. 106–114.
17. Titov V. Artificial intelligence in education // Priority directions for the development of science and education. Penza, 2020.
18. Chulyukov V., Dubov V. Artificial intelligence and the future of education // Modern pedagogical education. 2020. N. 3. P. 26–30.

Сравнительно-сопоставительный анализ сущности понятий «функциональная грамотность» и «компетентность»

Осипова Светлана Ивановна,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры
фундаментального естественнонаучного образования,
Сибирский федеральный университет
E-mail: osisi@yandex.ru

Гафурова Наталия Владимировна,

доктор педагогических наук, профессор, руководитель
Департамента реализации проектов развития, профессор
Научно-учебной лаборатории инженерного образования,
Сибирский федеральный университет
E-mail: qafurnv@yandex.ru

Терещенко Юлия Анатольевна,

кандидат физико-математических наук, доцент, доцент
кафедры фундаментального естественнонаучного
образования, Сибирский федеральный университет
E-mail: tpya74@mail.ru

Климович Людмила Вальдемаровна,

старший преподаватель кафедры фундаментального
естественнонаучного образования, Сибирский федеральный
университет
E-mail: klimovich@yandex.ru

Проблема формирования функциональной грамотности в образовании актуализировалась в процессе осмысления результатов мониторинговых исследований PISA (Programme for international Student Assessment) в рамках которых оценивалась способность обучающихся использовать приобретенные знания в решении проблем реальной жизнедеятельности человека.

Актуальность названной проблемы дополнительно подчеркивается Указом «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»¹

Принятая в 2001 году Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года² определила необходимость перехода образования на реализацию компетентностного подхода, представляющего результат образования в виде деятельности характеристики результата обучения, называемой компетентностью. Одновременно с развитием компетентностного подхода внимание исследователей концентрируется на проблеме формирования т.н. функциональной грамотности, которая тоже выступает результатом образования.

Цель настоящей статьи состоит в раскрытии соотношения между функциональной грамотностью и компетентностью современного человека для выявления педагогических условий практической реализации компетентностного подхода в образовании и его деятельностной направленности.

Результатом исследования явились сравнительные оценки деятельностных характеристик функциональной грамотности в контексте компетентностного подхода.

Методы исследования: анализ степени разработанности проблемы при изучении психолого-педагогических источников (статей), диссертационных исследований, монографий, нормативно-правовой документации; контент-анализ для синтеза базовых понятий исследования; приемы научных исследований (анализ, синтез, классификация, сравнение и др.).

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, функциональная грамотность, сравнительно-сопоставительный анализ.

¹ Официальный интернет – портал правовой информации. www.pravo.gov.ru, 21.07.2020, № 0001202007210012

² Распоряжение правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 года № 1756-п

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие исследовательские задачи:

- выявить сущность функциональной грамотности и компетенции/компетентности,
- описать общие и специфические характеристики сущности функциональной грамотности и компетенции/компетентности,
- раскрыть соотношение между деятельностными результатами образования в виде исследуемых феноменов.

В соответствии с поставленными исследовательскими задачами по достижению цели исследования перейдем к выявлению сущности функциональной грамотности. Начнем с рассмотрения родового понятия «грамотность». В педагогическом энциклопедическом словаре грамотность определяется как владение человеком навыками чтения и письма в соответствии с грамматическими нормами родного языка [1, с. 57]. В процессе цивилизационного развития общества расширялись требования к человеку, его грамотности. В изменяющихся условиях VUCA (volatility, uncertainty, complexity, ambiguity) мира умения человека читать и писать становятся недостаточными. Современное понимание функциональной грамотности, отвечающее новым требованиям к качеству подготовки обучающихся на уровне основного образования, существенно расширяющие первоначальное понимание грамотности как способности читать и писать включают в себя:

- предметную грамотность (финансовая, гражданская, экологическая, читательская, математическая и др.). Исследователи относят предметную грамотность к типу декларативных знаний («знаю, что»);
- инструментальную грамотность (тип знаний «знаю, как»), которая основана на использовании знаковых систем и инструментов коммуникации» [2].

Функциональная грамотность выступает средством и мерой успешной жизнедеятельности человека в современном VUCA мире [3, с. 100]. Исследователи, отмечая отличительные черты функциональной грамотности, называют способность человека, прежде всего взрослого, в решении стандартных бытовых проблем в конкретных социальных обстоятельствах [4], в том числе, решать бытовые задачи, устанавливать деловые контакты, выполнять социальные роли гражданина, члена семьи и др. [5]

При раскрытии понятия «функциональная грамотность» и его эволюции от феномена «грамотность» представляет интерес исследование

П.И. Фроловой [6] В названном исследовании определяются этапы становления сущности понятия «функциональная грамотность», связанные с историческим этапом перехода общества от индустриального к постиндустриальному.

Результаты исследования уровня функциональной грамотности с использованием инструментария IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievements), TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study), PISA (Programme for International Student Assessment) показали, что в начале 21 века уровень сформированности функциональной грамотности является неудовлетворительной для населения многих стран мира. Современные взгляды в отношении повышения качества образования ориентируют на формирование человека, способного «эффективно участвовать в многообразной жизнедеятельности общества для содействия прогрессу и для собственного развития» [6]. Переоценка понятия «грамотность» и расширение его содержания до деятельностной сущности, определили содержание «функциональной грамотности», представленную в документах ЮНЕСКО в 1957 году [7] для использования, в основном, в формировании элементарной грамотности взрослого населения.

Приведенные выше суждения, раскрывающие понятия функциональной грамотности, показывают, что функциональная грамотность проявляется в различных видах деятельности человека [8], в решении бытовых проблем. Проявление функциональной грамотности осуществляется при востребованности её для решения различных задач, возникающих в социально обусловленной практической деятельности, активизирующей когнитивные процессы человека [9]. Ряд исследователей при раскрытии сущности функциональной грамотности определяют способ её проявления не только при решении образовательных задач, но и в реальных жизненных ситуациях. Опираясь на мнения М. Коула, С. Скрибнера [9] о многоаспектности функциональной грамотности, С. Уайта [10] о представлении функциональной грамотности через кластер навыков, считаем целесообразным представлять функциональную грамотность в совокупности компонент (навыков, компетенций), определяющих успешность функционирования современного человека в различных видах деятельности, подготовка к которым осуществляется при обучении на разных уровнях образования. Результаты мониторинговых исследований PISA (Programme for international Student Assessment), практически явившиеся причиной и поводом модернизации образования России, оценивали функциональную грамотность в чтении, математике, естественнонаучных знаниях. При этом акцент делался на сформированности способности респондентов использовать освоенные теоретические знания в осуществлении адекватных действий в реальной жизнедеятельности человека. Исследования проблемы формирования функциональной грамотности в рамках ФГОС общего образо-

вания представлены в исследованиях В.С. Басюк [11]. Ученый обосновано отмечает значимость результатов освоения основной образовательной программы общего образования в развитии личности обучающегося, в том числе в «саморазвитии, самопознании, самовоспитании». Сущность функциональной грамотности младших школьников раскрывается через такие ее характеристики: — «базовое образование личности; — готовность успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром; — возможность решать учебные и жизненные задачи, в том числе и нестандартные; — способность к рефлексии и оценке своей функциональной грамотности». [12].

При выявлении соответствия между функциональной грамотностью и компетентностью обучающихся примем к сведению мнение Басюк В.С., утверждающего, что «функциональная грамотность проявляется в действиях», «поведении в разных ситуациях» [11]. Лебедев О.Е. определяет функциональную грамотность как показатель уровня образованности в рамках компетентного подхода [13]. В то время как компетентность обучающегося представляет собой интегративную динамическую характеристику его личности, которая раскрывается в продуктивной деятельности в определенной сфере [14], [15]. Сравнение сущности функциональной грамотности и компетентности обучающихся позволило выделить их общие свойства:

- ориентация на достижение образовательных результатов обучающимися;
- является динамической характеристикой, уровень которой может повышаться в процессе адекватной деятельности;
- формируется и проявляется в деятельности;
- выражает способность решать проблемы в нестандартных ситуациях образовательной, профессиональной и социальной жизнедеятельности.

В рамках представленного исследования значимым является определение, данное А.А. Леонтьевым, который определяет функциональную грамотность как способность «использовать приобретаемые знания, умения, навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общении и социальных отношений» [16, с. 35]. Здесь важно отметить связь функциональной грамотности и компетентности с формированием у обучающихся навыков 21 века [17].

В Новом словаре методических терминов и понятий [18, с. 342] при определении понятия «функциональная грамотность» отмечается важное качество этого феномена, которое отличает функциональную грамотность от компетентности. Функциональная грамотность представляет собой «уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающих нормальное функционирование личности в системе социальных отношений». В отличие от компетентности, показывающей способность осущест-

влять продуктивную деятельность в определенной сфере, функциональная грамотность распространяется на широкий спектр отношений человека с внешней средой и реализуется в системе социальных отношений. Для обучающегося функциональная грамотность обнаруживается «в умении решать творческие задачи за пределами учебных ситуаций» на основе освоенных знаний, умений и способов деятельности [19]. Один из взглядов на соотношение понятий функциональной грамотности и компетентности представлен в исследованиях Мазневой Г.В. и Репринцевой Ю.С.: «Функциональная грамотность в PISA определяется как набор компетентностей, где под компетентностью подразумевается способность обучающихся применять в жизненных ситуациях знания и умения, полученные в школе» [20]. Принимая к сведению представленное мнение ученых считаем его спорным. Мы присоединяемся к суждению академика А.В. Хуторского, дающего четкое различие между сущностью функциональной грамотности и компетентностью [21]. Ученый разделяет мнение Фрумина И.Д. и Добряковой М.С. о различии этих понятий и отмечает то, что «разница между функциональной грамотностью и компетентностью состоит в объеме их содержания». Функциональная грамотность выступает предпосылкой развития компетентности, представляет собой «базовый, начальный уровень, необходимый для овладения компетентностями». Продуктивно, с нашей точки зрения, является интерпретация функциональной грамотности с привлечением математической сущности понятия функции. Действительно, в понятии «функциональная грамотность» ключевым словом, отражающим сущность этого понятия, является слово «функциональная». Применяя понятие «функция» к толкованию сущности феномена «функциональная грамотность», опираясь на мнение А.В. Хуторского, функциональную грамотность можно представить как результат применения способности обучающегося использовать необходимый инструмент. Главная цель образования в контексте формирования функциональной грамотности состоит в освоении обучающимся этого инструментария. Конкретизируя понятие функциональной грамотности для студентов целесообразно понимать её как уровень их образованности, выражающий степень овладения ими ключевыми компетентностями, позволяющий результативно действовать, решая учебные, а также стандартные профессиональные и жизненные задачи.

Заключение

Проведенный сравнительно-сопоставительный анализ сущности понятий «функциональная грамотность» и «компетентность» позволяет отметить, что проблема формирования функциональной грамотности, возникшая в связи с оценкой образовательных результатов Российских школьников в международных исследованиях PISA и TIMS, поставила перед образованием ряд задач, решение которых

определены нормативными документами, в частности Постановлением Министерства Просвещения от 0.05.2019 № 590/219.

В соответствии со стратегией повышения качества образования в России обозначена значимость реализации практико-ориентированности в образовании в условиях личностно-развивающего подхода, актуализирована проблема формирования функциональной грамотности и компетентностей обучающихся. При рассмотрении сущности функциональной грамотности и проблемы формирования её и компетентностей в практике образования целесообразно исходить из того, что эти понятия не являются синонимами и отличаются разным объемом их содержания. Функциональная грамотность представляет собой базис для овладения обучающимся компетентностью для продуктивной деятельности в определенной сфере (образовательной деятельности, профессиональной деятельности по соответствующему направлению подготовки обучающихся).

Перспективными направлениями в рамках решения актуальной обозначенной программы является углубление её теоретико-методологической обоснованности; создание банка заданий для формирования функциональной грамотности обучающихся на разных уровнях образования; разработка инструментария для оценки уровней сформированности функциональной грамотности; повышение квалификации преподавателей для организации процесса формирования функциональной грамотности; обоснование педагогических условий для формирования функциональной грамотности. Проблемным остается вопрос о необходимости формирования функциональной грамотности обучающегося в профессиональном образовании при формировании его компетентностей в соответствии с требованиями ФГОС ВО (можно ли считать, что у обучающихся высшей школы функциональная грамотность как уровень их образованности сформирована уже на предыдущих уровнях образования?).

Важным, с точки зрения авторов этой статьи, является обоснование целесообразности интеграции процессов формирования функциональной грамотности и компетентности специалиста для продуктивной работы в определенной сфере.

Литература

1. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
2. Фрумин И.Д., Добрякова М.С. из доклада: универсальные компетентности и новая грамотность // Образовательная политика. 2019. – № 3(79). – С. 63–79.
3. Крупник С.А., Мацкевич В.В. Функциональная грамотность в системе образования Беларуси. – Мн.: АПО, 2003, – 125 с.
4. Рудик Г.Ф., Жайтанова А.А., Стог С.Г. Функциональная грамотность – императив времени //

Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2014. – № 1. – Т. 12. – С. 263–269.

5. Конасова Н.Ю. Ситуационные задачи по оценке функциональной грамотности учащихся: методическое пособие. – СПб., – 2012. – 138 с.
6. Фролова П.И. К вопросу об историческом развитии понятия «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике». Наука о человеке: гуманитарные исследования. Раздел 2. Педагогические науки. – 2016. – № 1(23). – С. 179–185.
7. UNESCO. Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URLID=13136&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html General Conference of UNESCO. Paris, 27/09/1978, p.19.
8. Scribner S., Cole M. The psychology of literacy. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1981. – 336 p.
9. Kirsch I., Guthrie I.T. The concept and measurement of functional literacy // Reading Research Quarterly. 1977. No. 13. P. 485–50.
10. White S. Understanding functional literacy: Connecting text features, task demands, respondent skills. New York: Routledge. 2010. – 280 p.
11. Басюк В.С. Формирование функциональной грамотности обучающихся – важный аспект достижения личностных результатов образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – Т. 1. – № 6. – С. 34–42.
12. Виноградова Н. Ф., Кочурова Е.Э., Кузнецова М.И. и др. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя /под ред. Н.Ф. Виноградовой. М.: Российский учебник: Вентана-Граф. 2018. – 288 с.
13. Лебедев О.Е. Что такое качество образования? Высшее образование сегодня, 2007, – № 2. – С. 34–39.
14. Осипова С.И. Компетентный подход в реализации инженерного образования // Педагогика. 2016. – № 6. – С. 53–59.
15. Шкерина Л.В. Формирование математической компетентности студентов: монография. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева. 2018, – 250 с.
16. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: сб. материалов / под науч. ред. А.А. Леонтьева. – М.: Баласс, Издательский дом РАО, 2003. – 368 с.
17. Ковалева Г.С. Возможные направления совершенствования общего образования для обеспечения инновационного развития страны (по результатам международных исследований качества общего образования): материалы к заседанию Президиума РАО 27 июня 2018 г. // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. – Т. 2. – № 5(55). – С. 150–159.
18. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Икар, 2009. – 448 с.

19. Ковалева Г. С., Колачев Н.И. Функциональность проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся». Отечественная и зарубежная педагогика. 2023, – Т. 2, – № 1(90). – С. 9–32.
20. Мазнева Г. В., Репринцева Ю.С. Теоретико-методологические основы формирования математической грамотности обучающихся как компонент функциональной грамотности // Школа будущего. 2023. – № 6. – С. 110–121.
21. Хуторской А.В. Чем функциональная грамотность отличается от компетентности? [Электронный ресурс] // <https://elibrary.ru/item.asp?id=29776601>.

COMPARATIVE AND CONTRASTIVE ANALYSIS OF THE ESSENCE OF THE CONCEPTS OF “FUNCTIONAL LITERACY” AND “COMPETENCE”

Osipova S.I., Gafurova N.V., Tereshchenko Y.A., Klimovich L.V.
Siberian Federal University

The problem of developing functional literacy in education became relevant in the process of understanding the results of the PISA (Programme for International Student Assessment) monitoring studies, which assessed the ability of students to use the acquired knowledge in solving real-life problems. The relevance of this problem is further emphasized by the Decree “On the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030”¹. The Concept of Modernization of Russian Education for the Period up to 2010, adopted in 2001², determined the need to transition education to the implementation of a competency-based approach, which represents the result of education in the form of an activity-based characteristic of the learning outcome, called competence. Along with the development of the competence-based approach, the attention of researchers is focused on the problem of forming the so-called functional literacy, which is also a result of education.

The purpose of this article is to reveal the relationship between functional literacy and competence of a modern person in order to identify pedagogical conditions for the practical implementation of the competence-based approach in education and its activity-based orientation.

The result of the study was a comparative assessment of the activity-based characteristics of functional literacy in the context of the competence-based approach.

Research methods: analysis of the degree of elaboration of the problem when studying psychological and pedagogical sources (articles), dissertations, monographs, regulatory documentation; content analysis for synthesizing basic research concepts; scientific research techniques (analysis, synthesis, classification, comparison, etc.).

Keywords: competency-based approach, competence, functional literacy, comparative analysis.

References

1. Pedagogical encyclopedic dictionary / ed.-in-chief B.M. Bim-Bad. – M.: Great Russian Encyclopedia, 2002. – 528 p.
2. Frumin I.D., Dobryakova M.S. from the report: universal competencies and new literacy // Educational policy. 2019. – No. 3 (79). – P. 63–79.
3. Krupnik S.A., Matskevich V.V. Functional literacy in the education system of Belarus. – Mn.: APO, 2003, – 125 p.
4. Rudik G.F., Zhaytanova A.A., Stog S.G. Functional literacy – the imperative of time // Education throughout life: continuous education in the interests of sustainable development. – 2014. – No. 1. – V. 12. – P. 263–269.
5. Konasova N. Yu. Situational tasks for assessing students' functional literacy: a methodological guide. – SPb., – 2012. – 138 p.

¹ Official Internet portal of legal information. www.pravo.gov.ru, 07/21/2020, No. 0001202007210012

² Order of the Government of the Russian Federation of December 29, 2001 No. 1756-r

6. Frolova P.I. On the issue of the historical development of the concept of "functional literacy" in pedagogical theory and practice. *Science of man: humanitarian research. Section 2. Pedagogical sciences.* – 2016. – No. 1 (23). – P. 179–185.
7. UNESCO. Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URLID=13136&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html General Conference of UNESCO. Paris, 27/09/1978, p.19.
8. Scribner S., Cole M. *The psychology of literacy.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1981. – 336 p.
9. Kirsch I., Guthrie I.T. The concept and measurement of functional literacy // *Reading Research Quarterly.* 1977. No. 13. P. 485–50.
10. White S. *Understanding functional literacy: Connecting text features, task demands, respondent skills.* New York: Routledge. 2010. – 280 p.
11. Basyuk V.S. Formation of functional literacy of students is an important aspect of achieving personal educational results // *Domestic and foreign pedagogy.* – 2021. – Vol. 1. – No. 6. – P. 34–42.
12. Vinogradova N. F., Kochurova E.E., Kuznetsova M.I., et al. *Functional literacy of primary school students: books for teachers* / edited by N.F. Vinogradova. Moscow: Russian textbook: Ventana-Graf. 2018. – 288 p.
13. Lebedev O.E. What is the quality of education? *Higher education today,* 2007, – No. 2. – P. 34–39.
14. Osipova S.I. Competence-based approach to the implementation of engineering education // *Pedagogy.* 2016. – No. 6. – P. 53–59.
15. Shkerina L.V. *Formation of students' mathematical competence: monograph.* Krasnoyarsk: KSPU named after V.P. Astafiev. 2018, – 250 p.
16. Educational system "School 2100". *Pedagogy of common sense: collection of materials* / edited by A.A. Leontiev. – M.: Balass, Publishing House RAO, 2003. – 368 p.
17. Kovaleva G.S. Possible areas for improving general education to ensure innovative development of the country (based on the results of international studies of the quality of general education): materials for the meeting of the Presidium of RAO on June 27, 2018 // *Domestic and foreign pedagogy.* 2018. – V. 2. – No. 5 (55). – P. 150–159.
18. Azimov E.G., Shchukin A.N. *New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages).* – M.: Ikar, 2009. – 448 p.
19. Kovaleva G. S., Kolachev N.I. Functionality of the project "Monitoring the formation of functional literacy of students". *Domestic and foreign pedagogy.* 2023, – Vol. 2, – No. 1 (90). – P. 9–32.
20. Mazneva G. V., Reprintseva Yu.S. Theoretical and methodological foundations of the formation of mathematical literacy of students as a component of functional literacy // *School of the Future.* 2023. – No. 6. – P. 110–121.
21. Khutorskoy A.V. How does functional literacy differ from competence? [Electronic resource] // <https://elibrary.ru/item.asp?id=29776601>.

Роль личности преподавателя в процессе обучения в рамках гуманистической парадигмы системы высшего образования

Смирнова Виктория Андреевна,

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

Несмотря на популярность электронных образовательных технологий и дистанционных форм обучения, профессия преподавателя все еще остается в рамках социального очного взаимодействия. Поэтому необходимо понимать наиболее востребованные качества и компетенции, которыми должен обладать современный работник сферы образования. Понимание психологических механизмов, социальных процессов и мотивационной направленности, являются важнейшими компонентами эффективного обучения. Задача современного педагога, заключается не только в передаче знаний, но и в постоянном самосовершенствовании и саморефлексии, позволяющие оттачивать навыки и применять новые педагогические методы. Наиболее востребованные технологии в обучения, включают в себя активное обсуждение проблем, возможности высказывания собственного мнения, нахождения новых путей решения учебных ситуаций, ключевой фигурой становится личность организатора, от него зависит само проведения занятия и дальнейшая мотивация студентов.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, личностные качества, учебный коллектив, педагогическое взаимодействие, социальные навыки, профессиональные компетенции и навыки.

Современные процессы формирования мышление, функционирования систем социального и образовательного характера. Задача педагога на данном этапе не просто дать знания о предмете, но и продемонстрировать пользу, а также пробудить интерес к дальнейшему самостоятельному изучению темы, предмета, в перспективе науки, раскрытие потенциала учащихся, поддержание здоровой психологической атмосферы по время учебного процесса.

Актуальность данного исследования обуславливается возрастающей потребности качественного образования в обществе, связи с этим возрастают и требования к профессии преподавателя, как к основному источнику знаний. Необходимо понимать, какими именно профессиональными и личностными качествами должен обладать современный педагог, чтоб соответствовать современным стандартам и ожиданиями обучающихся высшего учебного заведения.

Предмет исследования: психология личности преподавателя, профессиональные компетенции преподавателя вуза.

Цель научного исследования: выявить портрет идеального преподавателя в представлении студентов, анализ актуальных ценностей в гуманистической парадигме системы образования, выявление необходимых профессиональных компетенций и личных качеств современного преподавателя.

Задачи исследования.

- рассмотрение главных тенденций изменения задач преподавательской деятельности
- проведение теоретического анализа деятельности и личности преподавателя
- изучить специфику личностных и профессиональных качеств преподавателя
- провести экспериментальное исследование иерархии профессиональных качеств преподавателя по мнению студентов и преподавателей
- определение проявления специфики гуманизма в преподавательской деятельности

Теоретическая значимость исследования заключается в решении ряда психологических и педагогических задач для формирования успешной личности преподавателя.

Практическая значимость исследования состоит в том, что благодаря определению необходимых для осуществления преподавательской деятельности качеств, преподаватели могут оценить свой уровень компетентности и адаптивности в современных условиях системы образования.

В соответствии Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», професси-

онализм преподавателя зависит от уровня развития психолого-педагогических компетенций, только благодаря им, возможно эффективно выполнять требования, поставленные перед преподавателями государством. [1]

Несмотря на технический прогресс, который проник во все сферы жизни общества, сфера образования остается в концепции «человек-человек», «человек-коллектив», а значит работы с индивидуальными качествами личности, как учащихся, так и педагога.

Актуализации цифровых технологий и дистанционного обучения, привели к появлению новых, необходимых для педагога, компетенций, касающихся уровня освоения электронной коммуникации.

Содержательная сторона педагогической деятельности, зависит не только от накопленного профессионального опыта преподавателя (хотя безусловно он играет важную роль в успехе применения метод обучения), но и от понимания и знания законов становления личности и психологических механизмов взаимодействия, осознание возможностей и потенциала учащихся в процессе профессионального становления. В связи с этим, можем сделать вывод, что личность педагога непосредственно связана с профессиональными требованиями и спецификой деятельности.

По мнению В.А. Сластенина «Гуманистическая функция педагогической профессии. За педагогической профессией исторически закрепились две социальные функции – адаптивная и гуманистическая («человекообразующая»). Адаптивная функция связана с приспособлением учащегося, воспитанника к конкретным требованиям современной социокультурной ситуации, а гуманистическая – с развитием его личности, творческой индивидуальности». [2, с. 9]

Один из первых российских исследователей изучающий механизмы гуманистической педагогики был В.А. Сухомлинский, в его педагогической концепции важной частью являлось взаимоотношение между педагогом и воспитанником, делая упор на педагогическое взаимодействие, направленное на получение новых знаний и повешение интереса к изучаемому предмету основываясь на практической деятельности учащегося. [3]

З.А. Арскиева и З.З. Магомедова, отмечают основные черты педагога, который за основу своей педагогической практики берет гуманистические принципы. Прежде всего это:

- вера в обучаемость и способность в совершенствование навыков
- внимательное отношение к качеству образования, поддерживая социальные условия для возможности его получения.
- грамотно подобранная мотивация, поддержка каждого учащегося в его стремлении к образованию
- отвечать на современные потребности учащихся, заниматься самообразованием

- применять различные подходы к обучению, пробовать новые методики для повышения качества образования
- стремиться быть справедливым ко всем учащимся в группе
- применять деятельный подход к обучению, строить обучение на ситуативных задачах, подходящих под конкретный этап обучения. [4.: с. 103]

Как отмечает Николина В.В. «Современный человек не имеет готовой ментальной картины мира и ясной системы ценностей, поэтому из-за динамических многозадачных преобразований постоянно переформатирует и картину мира, и систему ценностей. Все это приводит, с одной стороны, к развитию индивидуальности, демассификации личности, а с другой – к размытости ценностных ориентиров, освобождению себя от нравственных императивов». [5, с. 5]

Кусова Д.О. и Калустьянц К.А. говоря об особенностях педагогической профессии, отмечают постоянные изменения в социальных процессах, изменение ценностных ориентиров общества, новые требования и ожидания от личности преподавателя, заставляют его регулярно переосмысливать реальность и постоянно самосовершенствоваться. [6]

Из чего можно сделать вывод, перед педагогом стоит сложная задача, первое –выработать у себя устойчивую систему ценностей и соответствовать ей, второе – воспитать в студентах необходимую систему ценностей как личную, так и профессиональную.

Решить данную проблему основываясь исключительно на педагогическом опыте невозможно, исходя из понятия, что опыт – это исключительно субъективный критерий оценки учебной ситуации и не может полностью отражать понимание картины в целом.

Н.В. Кузьмина указывает, на важность чувственного компонента, в педагогической деятельности, а именно на уровень эмпатии преподавателя, способность считывать эмоции и настроение, таким образом легче проникнуть в психологию учащихся и направить усилия на целенаправленное учебное взаимодействие. Важные компоненты эмпатии в педагогической деятельности, будут чувства меры и причастности, которые позволит педагогу в грамотных пропорциях использовать методы обучения, оставаться в заданных рамках методологии, но при этом быть причастным к учебному процессу. [7]

«Личностная сторона любой деятельности – это ее субъектное начало, исследование ситуации на предмет выявления ее смысла, потребностной значимости». [8, с. 23]

В современном образовании, прежде всего перед преподавателем стоит цель – быть эффективным и привить учащимся необходимые компетенции, для этого, сам педагог должен соответствовать профессиональным требованиям профессии

и владеть педагогическими и психологическими навыками.

В данном случае, имеют значение организаторские способности преподавателя, его возможности контролировать внимание студентов, концентрировать их на важных моментах изучения темы, быть многофункциональным и дисциплинированным.

Андронникова О.О. делает акцент на взаимосвязи эффективности и функциональности, что позволяет преподавателю построить действенную педагогическую технологию, при этом соединяя в себя творческую и исследовательскую составляющую. [9]

На основе анализа исследований в области педагогической компетентности, Зимняя И.А. выделила несколько определений раскрывающие данный термин.

- Педагогические, соответственно компетенции, которые необходимо усвоить в процессе приобретения опыта. Подобная компетенция, должна соответствовать заказу общества и носить в себе актуальные умения и знания.
- Психологические, таким образом, компетенции представляют собой интеллектуальные, личностные и психологические качества человека, которые влияют, на его успешность в профессиональном деле.
- Инструментальные, способности анализировать сам процесс, сопоставлять данные и делать верные выводы. Способности к планированию и подготовке к деловому процессу.
- Межличностные, данные компетенции отражают коммуникативную способность личности, возможности работать в команде, осознание своего места и роли в выполнении общей задачи, способность адекватно анализировать и реагировать на критику, способности коммуницировать и договариваться.
- Системные, компетентности, помогающие применять полученные знания на практике, осваивать новые методы и методики, для улучшения собственных вышеперечисленных компетенций, способности перевоплощать идеи в действия, управлять проектами и предъявлять высокие требования к качеству своей работы. [10]

Экспериментальная часть

В современной системе образования, важно понимать не только запрос общества, на то каких специалистов хотят видеть работодатели, но и учитывать мнение студентов, как активных участников процесса обучения, важно понимать их запрос на человека, которого они готовы воспринимать и слушать, какими личностными качествами по мнению студентов должен обладать педагог, чтоб сохранялась необходимая мотивация и процесс получения знаний был эффективным.

Для оценки запроса студентов по наиболее важным личным качествам преподавателя, которые влияют непосредственно на профессиональную деятельность.

В качестве средства оценивания, была выбрана анкета Оценка качеств личности преподавателя вуза (модификация анкеты Н.Б. Шлыковой) (табл. 1).

Таблица 1

Личные качества преподавателя	Оценка важности студента
1 Дисциплинированность	
2. Наблюдательность	
3. Принципиальность	
4. Умение общаться	
5. Доброжелательность	
6. Справедливость	
7. Порядочность	
8. Педагогический такт	
9. Требовательность к студентам	
10.Способность к передаче знаний в интересной форме.	
11. Эмоциональная выразительность речи	
12. Организаторские способности	
13. Умение установить контакт со студентами	
14. Умение контролировать уровень знаний	
15. Эрудиция	
16. Оптимизм	
17. Чувство юмора	

В опросе учувствовали 30 человек из по гуманитарной и технической специальности.

Результаты обработки результатов (табл. 2).

Таблица 2. Наиболее важные качества преподавателя, по мнению студентов

Личные качества	Процент оценивших студентов
Умение общаться	100%
Способность к передаче знаний интересной форме	93%
Доброжелательность	73%
Умение установить контакт	73%
Чувство юмора	73%
Оптимизм	67%

По результатам исследования, студентами были выделены следующие 6 качеств: умение общаться, способность к передаче знаний в интересной форме, доброжелательность, умение установить контакт, чувство юмора и оптимизм.

Данные качества относят к коммуникативным компетенциям, умение общаться и взаимодействовать, что подчеркивает важность личности преподавателя в эффективности образовательного процесса (табл. 3).

Таблица 3. Наименее важные качества преподавателя, по мнению студентов.

Личные качества	Процент оценивших студентов
Требовательность к студентам	27%
Дисциплинарность	20%
Наблюдательность	20%
Принципиальность	7%

Исходя из результатов опроса, наименее важными качествами для преподавателя по мнению студентов являются: принципиальность, наблюдательность, дисциплинарность, требовательность к студентам.

Что может свидетельствовать, о возможных завышенных стандартов у преподавателя и несоответствии с реальными возможностями самих студентов.

Заключение

Безусловно, главная задача преподавателя, любой дисциплины, это дать студентам знания и помочь приобрести необходимые профессиональные навыки. Но также важно, восприятие преподающей информации, а именно социальные навыки преподавателя, снятие психологических барьеров для открытия возможностей студента обратиться за помощью или углублённо изучить тему. Интересная подача материала, позволяет студентам лучше понять, проанализировать и преобразовать информацию в знания, что и является главной целью обучения.

Непрерывный самоанализ преподавателя, позволяет лучше подобрать методы обучения, наладить траекторию взаимодействия с учебной группой и понять их уровень мотивации, что в последующем может стать основой для применения педагогической технологии.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ
1. https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 01.03.2025)
2. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
3. В. А. Сухомлинский: педагогика радости познания: монография / Ю.В. Андреева, М.В. Богуславский. – СПб.: Научное издание, 2024. – 162 с.
4. З А. Арскиева, З З. Магомедова. Гуманистическая направленность педагога как основа развития мотивации обучающихся // мнко. 2023. № 6.
5. Николина В.В. Гуманистическая направленность подготовки педагогов в условиях транс-

формации педагогического образования // Нижегородское образование. 2023. № 2.

6. Кусова Д. О., Калустьянц К.А. К вопросу о проблеме профессиональной деформации педагогов // Проблемы современного педагогического образования. 2022. No 74–3. С. 175–177
7. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Л.: Знание, 1985. – 32 с. https://pedlib.ru/Books/4/0180/4_0180-8.shtml#book_page_top (дата обращения 20.03.2025)
8. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с
9. «Андронникова О.О. Взаимосвязь психологических характеристик личности преподавателя с эффективностью обучения студентов // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2022. № 2. С. 72–77»
10. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентного подхода в образовании / И.А. Зимняя // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 4(4). – С. 16–31.

THE ROLE OF THE TEACHER'S PERSONALITY IN THE LEARNING PROCESS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE HUMANISTIC PARADIGM OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM

Smirnova V.A.

St. Petersburg State University of Aerospace Instrumentation

Despite the popularity of electronic educational technologies and distance learning, the teaching profession still remains within the framework of face-to-face social interaction. Therefore, it is necessary to understand the most demanded qualities and competencies that a modern education worker should possess. Understanding psychological mechanisms, social processes, and motivational orientation are essential components of effective learning. The task of a modern teacher is not only to transfer knowledge, but also to constantly improve themselves and self-reflect, allowing them to hone skills and apply new pedagogical methods. The most in-demand technologies in teaching include active discussion of problems, the possibility of expressing one's own opinion, finding new ways to solve learning situations, the personality of the organizer becomes the key figure, the very conduct of the lesson and the further motivation of students depend on it.

Keywords: pedagogical activity, personal qualities, educational team, pedagogical interaction, social skills, professional competencies and skills.

References

1. Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated December 29, 2012 N 273-FZ https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed 03/01/2025)
2. Study guide for students. higher pedagogical studies institutions / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyanov; Edited by V.A. Slastenin. – M.: Publishing Center "Academy", 2002. – 576 p.
3. V. A. Sukhomlinsky: pedagogy of the joy of cognition: a monograph / Yu.V. Andreeva, M.V. Boguslavsky. St. Petersburg: Science-intensive Technologies, 2024. 162 p.
4. Z. A. Arskieva, Z.Z. Magomedov's Humanistic orientation of the teacher as the basis for the development of students' motivation // mnco. 2023. No. 6.

5. Nikolina V.V. Humanistic orientation of teacher training in the context of transformation of pedagogical education // Nizhny Novgorod education. 2023. № 2.
6. Kusova D. O., Kalustyants K.A. On the issue of the problem of professional deformation of teachers // Problems of modern pedagogical education. 2022. No. 74–3. pp. 175–177
7. Kuzmina N.V. Abilities, giftedness, talent of a teacher. L.: Znanie, 1985. – 32 p. https://pedlib.ru/Books/4/0180/4_0180-8.shtml#book_page_top (accessed 03/20/2025)
8. Serikov V.V. Education and personality. Theory and practice of designing pedagogical systems. Moscow: Logos Publishing Corporation, 1999. 272 p.
9. “Andronnikova O.O. The relationship of psychological characteristics of a teacher’s personality with the effectiveness of student learning // Izvestiya Voronezh State Pedagogical University. 2022. No. 2. pp. 72–77”
10. Zimnaya I.A. Competence and competence in the context of the competence approach in education / I.A. Zimnaya // Scientific notes of the National Society of Applied Linguistics. – 2013. – № 4(4). – Pp. 16–31.

Современные тенденции социально-педагогического образования в России и за рубежом

Тютченко Александр Максимович,

кандидат исторических наук, профессор, Московский
городской педагогический университет
E-mail: tyutchenkoam@yandex.ru

Кремнева Татьяна Леонидовна,

доктор педагогических наук, профессор, Московский
городской педагогический университет
E-mail: kremneva2004@mail.ru

Статья рассматривает ключевые тенденции развития социально-педагогического образования в условиях современных вызовов и трансформаций образовательной сферы. Особое внимание уделено влиянию глобальных процессов. Анализируется, как внедрение технологических инноваций, включая искусственный интеллект, онлайн-платформы и интерактивные среды, расширяет возможности обучения и адаптации программ под индивидуальные потребности учащихся. При этом подчеркивается, что традиционные ценности педагогики – гуманизм, эмпатия и ориентация на личностное развитие – остаются неотъемлемой частью образовательной практики, создавая баланс между старыми и новыми методами. Исследование также акцентирует роль социально-педагогического образования в обеспечении социальной гармонии и поддержке уязвимых групп в условиях культурного многообразия и глобальной нестабильности. Рассматривается значимость инклюзивных практик, направленных на интеграцию детей с особыми образовательными потребностями, и педагогики бесконфликтности, способствующей воспитанию толерантности и диалога. Авторы подчеркивают, что социально-педагогическое образование выходит за рамки узкой профессиональной подготовки, становясь инструментом решения широких социальных задач, таких как преодоление конфликтов и укрепление устойчивости общества. В статье обсуждаются как достижения, так и проблемные аспекты. Перспективы развития связаны с дальнейшей интеграцией инноваций и сохранением гуманистической основы, что позволит подготовить специалистов, способных эффективно отвечать на запросы современности и формировать общество, готовое к вызовам XXI века.

Ключевые слова: социально-педагогическое образование, цифровизация, инклюзивность, педагогика отношений, социальная гармония, инновации, гуманизм.

Введение

Социально-педагогическое образование в современном мире переживает значительные изменения, обусловленные как глобальными трансформациями в образовательной сфере, так и специфическими вызовами, связанными с социальными процессами. Сегодня педагогика не ограничивается традиционным обучением в аудиториях, а все больше ориентируется на комплексное развитие личности, поддержку уязвимых групп и адаптацию к стремительно меняющимся условиям жизни. В условиях цифровизации, роста социальной мобильности и усиления внимания к инклюзии социально-педагогическое образование становится ключевым инструментом формирования устойчивого общества, способного преодолевать вызовы XXI века. Актуальность исследования современных тенденций в этой области определяется необходимостью осмысления того, как образовательные системы реагируют на запросы времени, какие подходы оказываются наиболее эффективными и как они влияют на подготовку специалистов [12, 14].

Одной из главных особенностей современного этапа развития социально-педагогического образования является его интеграция с технологическими инновациями [1]. Внедрение искусственного интеллекта, онлайн-платформ и виртуальной реальности меняет подходы к обучению и воспитанию, позволяя педагогам работать с большими объемами данных, адаптировать программы под индивидуальные потребности и создавать интерактивные среды для развития социальных навыков. Вместе с тем, сохраняется значимость традиционных ценностей педагогики, таких как гуманизм, эмпатия и ориентация на личностный рост, что создает уникальное сочетание старого и нового в образовательной практике.

Еще одним важным аспектом является усиление внимания к инклюзивному образованию. Рост числа детей с особыми образовательными потребностями, включая задержку психического развития или ограниченные возможности здоровья, требует от социально-педагогического образования новых стратегий и методов. По данным Минпросвещения России, в 2024 году около 12% школьников в стране нуждались в специальных образовательных условиях, что на 3% больше, чем в 2020 году. Это подчеркивает необходимость подготовки педагогов, способных работать в условиях разнообразия и обеспечивать равные возможности для всех участников образовательного процесса.

Кроме того, социально-педагогическое образование все чаще рассматривается как инструмент социальной гармонии. В условиях глобальной нестабильности, миграционных процессов и культурного многообразия педагоги играют роль медиаторов, помогая преодолевать конфликты и строить диалог между различными группами. Поэтому социально-педагогическое образование выходит за рамки узкой профессиональной подготовки, становясь частью широкой социальной миссии.

Целью данной статьи является анализ современных тенденций социально-педагогического образования с учетом актуальных статистических данных и экспертных оценок. Исследование включает выявление ключевых направлений развития, изучение методов их реализации и обсуждение результатов, которые эти тенденции приносят в образовательную практику. Особое внимание будет уделено тому, как социально-педагогическое образование адаптируется к вызовам современности и какие перспективы открываются перед ним в ближайшие годы.

Материалы и методы исследований

Для анализа современных тенденций социально-педагогического образования были использованы разнообразные источники и методы, позволяющие получить объективную картину происходящих изменений. Основу исследования составили данные, собранные из открытых отчетов образовательных учреждений, аналитических материалов Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» и публикаций Министерства науки и высшего образования России за 2024–2025 годы. Эти источники предоставили статистическую информацию о динамике образовательных процессов, численности обучающихся и уровне квалификации педагогов.

В качестве первичных данных были проанализированы результаты опросов, проведенных среди 500 педагогов и студентов педагогических специальностей в России в период с октября 2024 по март 2025 года. Опросы проводились в онлайн-формате через платформу Google Forms и включали вопросы о восприятии современных технологий в образовании, значимости инклюзивных практик и роли педагога в социальной адаптации обучающихся. Выборка охватывала представителей разных регионов страны, что позволило учесть региональные особенности и сделать выводы более репрезентативными. Средний возраст респондентов составил 32 года, из числа опрошенных 70% – женщины, что соответствует гендерной структуре педагогического сообщества в России. В то же время следует отметить, что в ряде случаев карьерному росту российских женщин в науке необходима поддержка [15].

Дополнительно были изучены международные исследования, такие как ежегодный доклад *Innovating Pedagogy 2024* [2], подготовленный Открытым университетом Великобритании совместно

с Университетом Вандербильта (США). Этот документ позволил сопоставить российские тенденции с мировыми и выделить общие направления развития социально-педагогического образования. Особое внимание уделялось анализу внедрения мультимодальной педагогики, которая сочетает традиционные и цифровые методы обучения, а также педагогики отношений, ориентированной на укрепление связей между участниками образовательного процесса.

Для обработки данных применялись методы количественного и качественного анализа. Количественный анализ включал расчет процентных долей, например, доли педагогов, использующих онлайн-инструменты в работе (по данным опроса, 78% в 2025 году против 65% в 2022 году), и числа студентов, считающих инклюзивное образование приоритетом (62% в 2025 году). Качественный анализ проводился на основе экспертных интервью с 15 руководителями образовательных организаций, которые поделились своим видением перспектив социально-педагогического образования. Интервью были записаны и расшифрованы с использованием программного обеспечения NVivo, что обеспечило систематизацию полученной информации.

Также был проведен контент-анализ 50 учебных программ социально-педагогических направлений, внедренных в российских вузах в 2024 году. Этот метод позволил выявить, какие темы и подходы чаще всего включаются в образовательный процесс, например использование генеративного искусственного интеллекта или развитие навыков медиации. Полученные данные сопоставлялись с государственной статистикой, согласно которой в 2024 году в России насчитывалось около 2,78 миллиона студентов, обучающихся дистанционно, что на 21,9% больше, чем в предыдущем году. Это подчеркивает рост роли технологий в образовании и их влияние на социально-педагогическую сферу.

Результаты и обсуждения

Анализ показал, что социально-педагогическое образование в 2025 году развивается под воздействием нескольких ключевых тенденций, которые формируют как содержание подготовки специалистов, так и их практическую деятельность. Первая тенденция связана с цифровизацией образовательного процесса [3]. По данным опроса, 78% педагогов активно используют онлайн-платформы и инструменты искусственного интеллекта для планирования уроков, оценки знаний и взаимодействия с обучающимися. Это подтверждается статистикой Минобрнауки России, согласно которой в 2024 году рынок EdTech в стране вырос на 21% и достиг 149 миллиардов рублей. Такой рост отражает переход к мультимодальным подходам, где традиционные лекции дополняются интерактивными заданиями и виртуальными симуляциями.

Вторая тенденция касается усиления инклюзивной направленности социально-педагогического

образования [4, 5]. Анализ учебных программ показал, что 68% из них включают курсы по работе с детьми с особыми образовательными потребностями, что на 15% больше, чем в 2020 году. Опрос студентов выявил, что 62% считают инклюзию ключевым приоритетом современной педагогики, однако только 45% педагогов чувствуют себя достаточно подготовленными к работе в таких условиях. Это указывает на разрыв между ожиданиями и реальной практикой, который требует дополнительных усилий в подготовке кадров. Статистика также подтверждает увеличение числа детей с задержкой психического развития в инклюзивных школах: их доля выросла с 8% в 2020 году до 11% в 2024 году.

Третья тенденция связана с развитием педагогики отношений и бесконфликтности [6, 7]. Экспертные интервью показали, что в условиях роста социальной напряженности педагоги все чаще выступают в роли посредников, помогая выстраивать диалог между обучающимися из разных культурных и социальных сред. В 60% проанализированных программ появились модули, посвященные медиации и воспитанию толерантности, что соответствует общемировому тренду, отмеченному в докладе *Innovating Pedagogy*. Например, в Финляндии и США педагогика бесконфликтности уже стала стандартом, а в России она активно внедряется в мегаполисах, где разнообразие учащихся наиболее заметно.

Дополнительно исследование выявило рост интереса к экологической педагогике как части социально-педагогического образования [8]. По данным анализа программ, в 2025 году 42% вузов включили модули, посвященные воспитанию экологической ответственности, что связано с глобальным акцентом на устойчивое развитие. Опрос показал, что 67% студентов считают эту тему актуальной для будущей профессии, а 53% педагогов уже интегрируют экологические аспекты в свои занятия. Статистика ЮНЕСКО за 2024 год указывает, что в мире более 1,2 миллиарда учащихся вовлечены в программы экологического образования, что подчеркивает значимость этого направления. В России эта тенденция поддерживается государственной политикой: в 2024 году было выделено 3,5 миллиарда рублей на проекты, связанные с экологическим воспитанием в школах. Однако эксперты отмечают, что для полноценной реализации экологической педагогики необходимы дополнительные методические разработки и повышение осведомленности педагогов.

Обсуждение результатов показывает, что эти тенденции имеют как положительные, так и проблемные аспекты [9, 10]. Профессор Кремнева Т.Л. в своих научных трудах дает анализ определения «проблемы», исходя из осознанности человеком своей ситуации [13]. С одной стороны, цифровизация расширяет доступ к образованию и позволяет персонализировать обучение, что особенно важно для социально-педагогической работы с уязвимыми группами. С другой стороны,

она создает риск утраты личного контакта между педагогом и учеником, что может ослабить эмоциональную составляющую воспитания. Инклюзия, несмотря на прогресс, сталкивается с нехваткой квалифицированных специалистов: по данным исследования, лишь 7% педагогов в российских школах имеют дефектологическое образование, что ограничивает эффективность работы с детьми с особыми потребностями.

Педагогика отношений, в свою очередь, способствует социальной сплоченности, но требует от педагогов новых компетенций, таких как умение работать с конфликтами и анализировать культурные различия. Это подтверждается тем, что 55% опрошенных педагогов отметили необходимость дополнительного обучения в этой области. Таким образом, социально-педагогическое образование находится на стыке технологических инноваций и гуманистических ценностей, что делает его развитие многогранным и сложным процессом, требующим постоянного обновления подходов и ресурсов.

Выводы

Таким образом, современные тенденции социально-педагогического образования демонстрируют его адаптацию к вызовам XXI века, включая цифровизацию, инклюзию и необходимость воспитания социальной гармонии [11]. Рост использования технологий, зафиксированный на уровне 78% педагогов в 2025 году, и увеличение рынка EdTech до 149 миллиардов рублей в 2024 году подчеркивают переход к новым форматам обучения, которые делают образование более доступным и гибким. Вместе с тем, инклюзивные практики, охватывающие 11% обучающихся с особыми потребностями, требуют усиления подготовки кадров, чтобы устранить существующие пробелы в квалификации.

Педагогика отношений и бесконфликтности становится важным направлением, поддерживающим социальную стабильность в условиях культурного разнообразия. Эти изменения свидетельствуют о том, что социально-педагогическое образование выходит за рамки традиционной подготовки учителей, превращаясь в инструмент решения широких социальных задач. Однако для дальнейшего развития необходимо преодолеть такие барьеры, как недостаток ресурсов, низкий уровень технологической грамотности части педагогов и ограниченная доступность специализированного обучения. Перспективы социально-педагогического образования связаны с дальнейшей интеграцией инноваций и сохранением его гуманистической основы, что позволит подготовить специалистов, способных эффективно работать в условиях современного общества.

Литература

1. Маркова Я.С. Современные тенденции в профессиональном педагогическом образова-

- нии // Гуманитарный научный вестник. 2020. № 10. – С. 49–53.
2. Innovating Pedagogy 2024 Exploring new forms of teaching, learning and assessment, to guide educators and policy makers // The Open University (UK), 2024.
 3. Гордеева Е.В., Мурадян Ш.Г., Жажо-ян А.С. Цифровизация в образовании // Экономика и бизнес: теория и практика. 2021. № 4–1.
 4. Аникеева О.А. Тенденции развития социально-педагогического образования в современном российском обществе / О.А. Аникеева, В.В. Сизикова, С.Н. Фомина // ЦИТИСЭ. – 2017. – № 3(12). – С. 17.
 5. Пиралова О.Ф., Белоглазова Е.А. Тенденции развития профессионального педагогического образования. Роль личности преподавателя в образовательном процессе // Научное обозрение. Педагогические науки. 2019. № 5. С. 57–60.
 6. Гордиенко Т.П. Гуманизация как тенденция развития современного образования: социально-педагогические аспекты / Т.П. Гордиенко, Л.П. Ильченко, Г.Г. Филиппова. – Симферополь: ИП Хотеева Л.В., 2020. – 192 с.
 7. Гущина Т.И., Макарова Л.Н., Курин А.Ю. Тренды педагогического образования – основные направления развития Педагогического института // Вестник ТГУ. 2020. № 187.
 8. Бермус А.Г., Сериков В.В., Алтыникова Н.В. Содержание педагогического образования в современном мире: смыслы, проблемы, практики и перспективы развития // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. № 4. С. 667–691.
 9. Лубков А.В. Современные проблемы педагогического образования // Образование и наука. Том 22, № 3. 2020. – С. 36–54.
 10. Казакова А.А. Цифровизация образования: вызовы и возможности // Инновационные результаты социально-гуманитарных и экономико-правовых исследований: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 28 августа 2023 г. Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2023. С. 23–32.
 11. Михайлова Ф.Ф. Роль цифровизации образовательного процесса – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2023. – № 46 (493). – С. 9–11.
 12. Кремнева Т.Л. Инклюзивное образование как шаг к развитию толерантности // Гуманитарные науки (Ялта). № 2 (42). 2018. С. 11–15.
 13. Кремнева Т.Л. Определение социальной проблемы в контексте зарубежной социальной работы // СОТИС – социальные технологии, исследования. – Издательство: Центр социально-правовой помощи несовершеннолетним «Со-тис». № 3 (77). 2016. – С. 25–30.
 14. Тютченко А.М. Формы предметного обучения и воспитания в современных условиях информационного общества и глобальных коммуни-

каций // Современное педагогическое образование. 2023. № 5. С. 310–314.

15. Egorychev A.M., Akhtyan A.G., Fedoseeva I.A., Fomina S.N., Tyutchenko A.M. Capability of the russian women in science: support required // SHS Web of Conferences. 2021. Т. 125. С. 02004.

CURRENT TRENDS IN SOCIAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA AND ABROAD

Tyutchenko A.M., Kremneva T.L.
Moscow City Pedagogical University

The article examines the key trends in the development of socio-pedagogical education in the context of modern challenges and transformations of the educational sphere. Special attention is paid to the impact of global processes. It analyzes how the introduction of technological innovations, including artificial intelligence, online platforms, and interactive environments, expands learning opportunities and adapts programs to meet individual student needs. At the same time, it is emphasized that the traditional values of pedagogy – humanism, empathy and orientation towards personal development – remain an integral part of educational practice, creating a balance between old and new methods. The study also highlights the role of socio-pedagogical education in ensuring social harmony and supporting vulnerable groups in the context of cultural diversity and global instability. The importance of inclusive practices aimed at integrating children with special educational needs and conflict-free pedagogy, which promotes tolerance and dialogue, is considered. The author emphasizes that socio-pedagogical education goes beyond narrow professional training, becoming a tool for solving broad social tasks, such as overcoming conflicts and strengthening the sustainability of society. The article discusses both achievements and problematic aspects. Development prospects are linked to the further integration of innovations and the preservation of a humanistic foundation, which will allow us to train specialists who are able to effectively respond to modern demands and form a society ready for the challenges of the 21st century.

Keywords: socio-pedagogical education, digitalization, inclusivity, pedagogy of relations, social harmony, innovation, humanism.

References

1. Markova Ya.S. Modern trends in professional pedagogical education // Humanitarian Scientific Bulletin. 2020. No. 10. pp. 49–53.
2. Innovative pedagogy-2024, exploring new forms of teaching, knowledge acquisition and assessment for the guidance of teachers and politicians // Open University (Great Britain), 2024.
3. Gordeeva E.V., Muradyan Sh.G., Zhazhoyan A.S. Digitalization in education // Economics and Business: theory and practice. 2021. № 4–1.
4. Anikeeva O.A. Trends in the development of socio-pedagogical education in modern Russian society / O.A. Anikeeva, V.V. Sizikova, S.N. Fomina // CITISE. – 2017. – № 3(12). – P. 17.
5. Piralova O.F., Beloglazova E.A. Trends in the development of professional pedagogical education. The role of the teacher's personality in the educational process // Scientific review. Pedagogical sciences. 2019. No. 5. pp. 57–60.
6. Gordienko T.P. Humanization as a trend in the development of modern education: socio-pedagogical aspects / T.P. Gordienko, L.P. Ilchenko, G.G. Filippova. Simferopol: IP Khoteeva L.V., 2020. 192 p.
7. Gushchina T.I., Makarova L.N., Kurin A. Yu. Trends of pedagogical education – the main directions of the Pedagogical Institute development // Bulletin of TSU. 2020. No. 187.
8. Bermus A.G., Serikov V.V., Altynikova N.V. The content of teacher education in the modern world: meanings, problems, practices, and development prospects // Bulletin of the RUDN University. Series: Psychology and Pedagogy. 2021. Vol. 18. No. 4. pp. 667–691.
9. Lubkov A.V. Modern problems of pedagogical education // Education and science. Volume 22, No. 3. 2020. pp.36–54.
10. Kazakova A.A. Digitalization of education: challenges and opportunities // Innovative results of socio-humanitarian and economic and legal research: a collection of scientific papers based

on the materials of the International Scientific and practical Conference on August 28, 2023, Belgorod: Agency for Advanced Scientific Research (APNI), 2023. pp. 23–32.

11. Mikhailova F.F. The role of digitalization of the educational process – Text: direct // Young Scientist. – 2023. – № 46 (493). – Pp. 9–11.
12. Kremneva T.L. Inclusive education as a step towards the development of tolerance // Humanities (Yalta). No. 2 (42). 2018. pp. 11–15.
13. Kremneva T.L. Definition of a social problem in the context of foreign social work // SOTIS – social technologies, research. –

Publisher: Center for Social and Legal Assistance to Minors “Sotis”. № 3 (77). 2016. – Pp. 25–30.

14. Tyutchenko A.M. Forms of subject-based education and upbringing in modern conditions of the information society and global communications // Modern pedagogical education. 2023. No. 5. pp. 310–314.
15. Egorychev A.M., Akhtyan A.G., Fedoseeva I.A., Fomina S.N., Tyutchenko A.M. The opportunities of Russian women in science: support is required // Web conferences SHS. 2021. Vol. 125. pp. 02004.

Развитие логического мышления у младших школьников посредством педагогической программы «Всезнайка»

Фатерина Ольга Андреевна,

студент группы БА-ПО-20 кафедры педагогики и методики начального обучения, ТИ (Ф) СВФУ имени М.К. Аммосова г. Нерюнгри
E-mail: ol_kray03@mail.ru

Мамедова Лариса Викторовна,

к.п.н., доцент кафедры педагогики и методики начального обучения, ТИ (Ф) СВФУ имени М.К. Аммосова г. Нерюнгри
E-mail: larisamamedova@yandex.ru

Проблема развития логического мышления у младших школьников уже долгое время остается актуальной, так как именно оно является основополагающим для успешного обучения в школе и на протяжении всей жизни в целом. Гибкость и развитость логического мышления позволяет людям менее проблематично справляться с возникающими проблемами и стоящими перед ними задачами. Одним из наиболее эффективных путей развития логического мышления является внедрение дополнительно (факультативной) программы.

Исследование различных научных и учебных источников выявило, что внеклассные педагогические программы идеально подходят для стимулирования развития логического мышления у учащихся начальных классов. Применение данного подхода в образовании способствует более спокойной обучающей среде, что помогает учащимся быстрее осваивать и усваивать новые знания.

В данной статье описан эксперимент, который был проведен нами с целью улучшения уровня развития логического мышления у младших школьников с помощью программы дополнительных занятий «Всезнайка». Исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1 имени Н.П. Кочнева», г. Нерюнгри, среди учащихся 1 «В» класса.

В ходе нашего исследования, мы разделили процесс на три ключевых этапа: вводная диагностика, реализации программы и итоговая диагностика. Для обработки и анализа информации, собранной по окончании, проведенного нами исследования, использовался Т-критерий Вилкоксона.

В результате детального изучения и синтеза педагогических методов была создана новая учебная программа «Всезнайка», предназначенная для стимуляции логического мышления младших школьников. Программа успешно прошла этапы испытаний и внедрения в рамках эксперимента, основываясь на обширном анализе образовательных практик и материалов.

Ключевые слова: логическое мышление, развитие, младший школьный возраст, диагностика, эксперимент.

С внедрением нового поколения Федерального государственного образовательного стандарта (Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 18.05.2023)) для начального образования были сформулированы новые цели и задачи. Основная задача процесса обучения состоит «в развитии универсальных образовательных навыков, охватывающих области личностного роста, управления, познания и взаимодействия» [7]. В рамках познавательной категории выделяются навыки, связанные с обучением в целом, логическим мышлением, а также способностью к выявлению и решению сложных вопросов.

Федеральная образовательная программа начального общего образования (Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18 мая 2023 года № 372) ставит перед собой цель «формирования у младших школьников не только базовых знаний, но и ключевых компетенций, среди которых важное место занимает развитие логического мышления» [8].

Развитие логического мышления у младших школьников исследовали такие ученые, как П.Я. Гальперин [2], К.Д. Ушинский [6], Л.Ю. Огерчук [1] и другие.

Согласно теории П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий существует неразрывная связь между практической деятельностью человека и его когнитивными процессами.

Гальперин утверждал, что развитие логического мышления у ребенка реализуется путем непосредственного взаимодействия с физическими объектами. То есть, развитие высших форм интеллектуальной деятельности (логического мышления) невозможно без предварительных физических манипуляций.

К.Д. Ушинский утверждал, что «логика является основополагающей для всех научных дисциплин, оттого и вводить ее следует с самых ранних этапов образования, целью которого является обучение детей логичному мышлению» [6, с. 217].

Важную роль играет использование наглядности в процессе обучения для развития логического мышления, ученый утверждал, что без процесса сравнения мы не способны достичь понимания, а отсутствие понимания препятствует формированию суждений.

Л.Ю. Огерчук отмечает, что «развитие логического мышления представляет собой уникальный процесс, охватывающий широкий спектр умственных действий, основанных на причинно-следственных связях, и направленный на интеграцию полученной информации с уже имеющимися

знаниями для их последующего использования в практической деятельности» [цит. по: 1].

Л.Ю. Огерчук утверждает, что главная задача развития логического мышления – это освоение интегрированного метода анализа и обработки информации, что помогает лучше понимать и эффективнее взаимодействовать с окружающей средой.

В рамках исследовательского проекта, который осуществлялся с сентября 2024 года по май 2025 года, нами был проведен анализ развития логического мышления у учеников 1 «В» класса МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1 имени Н.П. Кочнева» в Нерюнгри. Эксперимент включал в себя три ключевых этапа: стартовая диагностика, активную фазу эксперимента и итоговую диагностику полученных результатов.

На начальном этапе проекта мы выбрали несколько методов, направленных на оценку развития логического мышления у учащихся начальных классов:

- 1) методика «Выделение существенных признаков» (Э.Ф. Замбацявичене) [3];
- 2) методика «Нелепица» (С.Д. Забрамная) [4];
- 3) методика «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейн) [5].

Рассмотрим приведенные нами методики подробнее:

1. Методика «Выделение существенных признаков» (Э.Ф. Замбацявичене) [3].

Цель: определение степени развития логического мышления через идентификацию ключевых характеристик.

Результаты первичной диагностики по данной методике приведены на рисунке 1.

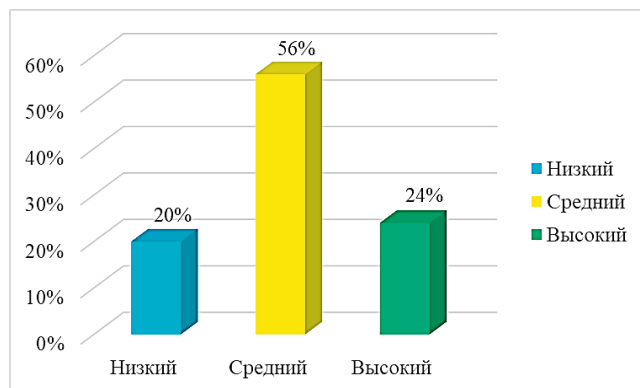


Рис. 1. Результаты первичной диагностики по методике «Выделение существенных признаков» Э.Ф. Замбацявичене (сентябрь, 2024 г.)

На основе информации, представленной на первом рисунке, можно заметить, что логическое мышление среди обучающихся распределено следующим образом: 24% (шесть учеников) демонстрируют высокие показатели, 56% (четыренадцать учеников) находятся на среднем уровне, тогда как у 20% (пять учеников) уровень логического мышления оценен как низкий.

2. Методика «Нелепица» (С.Д. Забрамная) [4].

Цель: определение базовых визуальных представлений у детей о мире вокруг, а также логических отношений и связей между различными

объектами; развитие способности к логическому мышлению и грамматически корректному изложению своих идей.

Результаты первичной диагностики представлены на рисунке 2.

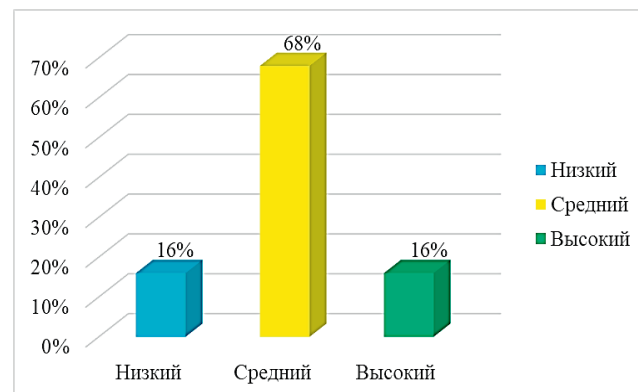


Рис. 2. Результаты первичной диагностики по методике «Нелепица» С.Д. Забрамная (сентябрь, 2024 г.)

На втором рисунке отображена статистика, согласно которой из общего числа испытуемых четыре человека, или 16%, демонстрируют низкие результаты. Такой же процент учащихся, 16%, что соответствует четырем учащимся, достигли высокого уровня. Большинство, 68% или 17 участников, показали средние показатели уровня развития логического мышления.

3. Методика «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейн) [5].

Цель: оценить способность к анализу, умение объединять данные, видеть взаимосвязи в событиях и формулировать логичные выводы.

Результаты первичной диагностики представлены на рисунке 3.

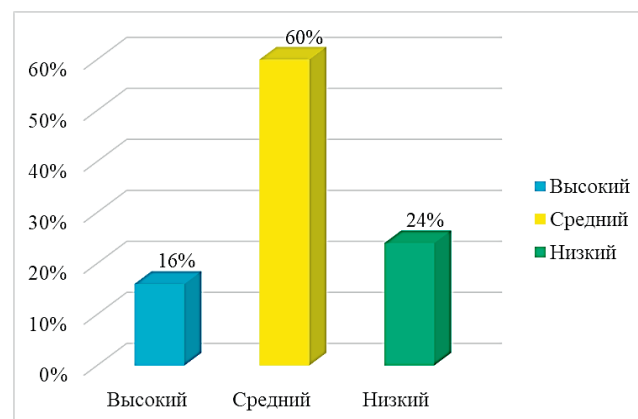


Рис. 3. Результаты первичной диагностики по методике «Последовательность событий» А.Н. Бернштейн (сентябрь, 2024 г.)

На основе информации, представленной на рисунке 3, можно заметить следующее распределение: 16% учащихся (4 человека) демонстрируют низкий уровень, 60% (15 человек) находятся на среднем уровне, а 24% (6 человек) показывают высокий уровень.

Согласно результатам первичной диагностики, нами было выявлено, что большинство учащихся обладает средним уровнем развития мышления,

также есть значительная часть учащихся с низким уровнем, что не соответствует требованиям для полноценного освоения образовательной программы начальной школы. Все это указывает на необходимость внедрения в учебный процесс педагогической программы «Всезнайка», цель которой заключается в развитии логического мышления посредством развивающих упражнений, игр и заданий, способствующих развитию аналитического мышления, умения устанавливать причинно-следственные связи и делать логические выводы.

Рассмотрим более подробно методы и приемы, которые мы применяли в ходе реализации программы:

1. **Презентация.** Наглядный метод является одним из самых распространенных и доступных методов мы применяли на каждом занятии в виде интерактивных презентаций. Например: «Путешествие в Числяндию», «Веселые числа», «Танграм», «Игры «со спичками». Задачи в стихах.» и другие.
2. **Аппликация.** При создании аппликации требуются художественные умения и следование инструкциям для вырезания, размещения и склеивания элементов согласно творческой задаче.
3. **Математические раскраски.** Данный метод представляет особый вид развивающих иллюстраций, которые заполняются красками путем математических вычислений.
4. **Ребусы.** Ребусы направлены на укрепление логических навыков путем отгадывания слов с помощью комбинаций изображений, букв, чисел и других символов.
5. **Загадки.** Решение загадок способствует развитию логического мышления и сообразительности.
6. **Головоломки.** В процессе решения головоломок развиваются навыки дедукции, умозаключения, логического рассуждения и умения делать выводы
7. **Упражнения.** Упражнения способствуют стимуляции умственной деятельности учащихся через практику различных умозаключений и интеллектуальных процессов. Например: «Угадайка», «Правильны карандаш» и другие.
8. **Игры.** Данный метод помогает учащимся осваивать новые знания в легкой форме, что делает процесс обучения непринужденным и эффективным.
9. **Беседы.** Данный словесный метод позволяет успешно усваивать большие объемы информации, совершенствовать навыки анализа, развивать мышление и целостно воспринимать материал.
10. **Кроссворд.** Разгадывание кроссвордов способствует выстраиванию логических цепочек и нахождению связей.
12. **Графический диктант.** Графические диктанты способствуют эффективному развитию пространственного воображения у детей.

После завершения активной фазы реализации программы, мы провели повторную диагностику учащихся 1 «В» класса МБОУ «Средняя общеоб-

разовательная школа № 1 имени Н.П. Кочнева» в городе Нерюнгри, используя те же методы, что и во время первоначальной диагностики. Результаты позволили нам проследить, как изменилась способность к логическому мышлению у детей младшего школьного возраста.

Методика «Выделение существенных признаков» (Э.Ф. Замбацвяичене) [3]

Динамика результатов по данной методике представлена на рисунке 4.

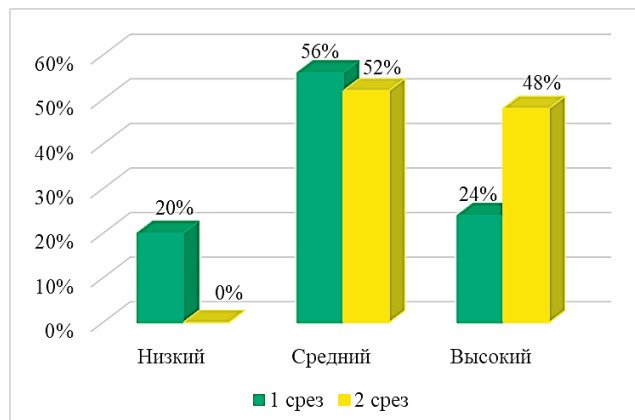


Рис. 4. Результаты контрольной диагностики по методике «Выделение существенных признаков» Э.Ф. Замбацвяичене (май, 2025 г.)

На основе предоставленной информации, число учеников, показавших высокие результаты, увеличилось на 24% (6 человек), в то же время доля учеников с низкими показателями упала до нуля. Число учеников со средними результатами осталось почти неизменным, изменения составили всего 4% (1 человек). Исходя из этого, можно сделать вывод, что ученики, которые изначально показали слабые результаты, улучшили свои показатели до уровня нормы, что свидетельствует об отсутствии недостатков в развитии логического мышления по итогам финальной диагностики.

Методика «Нелепица» (С.Д. Забрамная) [4]

Динамика результатов по данной методике представлена на рисунке 5.

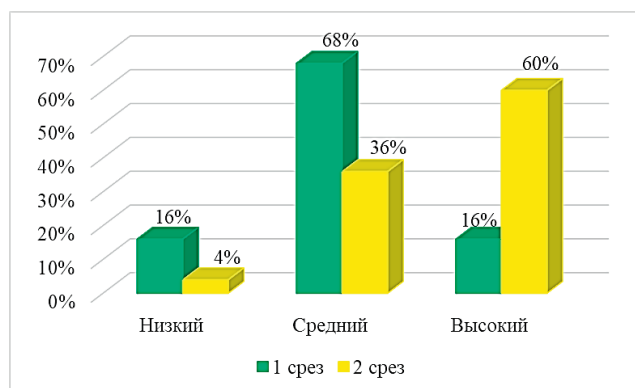


Рис. 5. Результаты контрольной диагностики по методике «Нелепица» С.Д. Забрамная (май, 2025 г.).

После реализации эксперимента наблюдается положительный результат в логических способностях учащихся: произошло увеличение числа учеников с высокими показателями на 44%, что составляет 11 человек. В то же время, количество учеников с низким уровнем логического мышления сократилось до 4% (1 человек), а учащиеся со средним уровнем уменьшились на 32% (8 человек). Данные итоги свидетельствуют о положительном развитии логического мышления у учащихся.

Методика «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейн) [5]

Динамика результатов по данной методике представлена на рисунке 6.

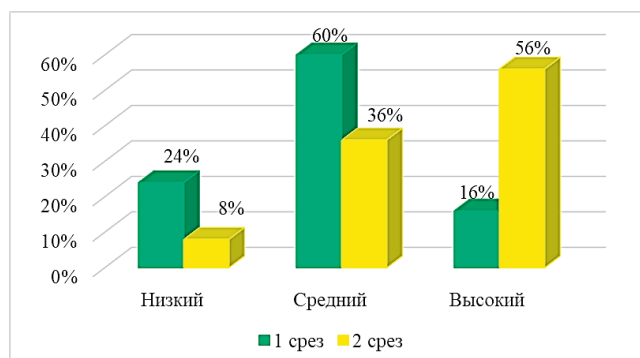


Рис. 6. Результаты контрольной диагностики по методике «Последовательность событий» А.Н. Бернштейн (май, 2025 г.)

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о положительном росте уровня логического мышления среди учащихся. Результаты показывают значительное увеличение количества учащихся с высоким уровнем развития логического мышления, которое увеличилось на 40% (10 человек). В то же время, наблюдается уменьшение в числе учащихся со средним и низким уровнями на 24% (6 человек) и 16% (4 человека) соответственно. Это указывает на значительное снижение количества учащихся, которые показывают средние и низкие результаты в развитии логического мышления.

Достоверность полученных результатов была подтверждена с помощью метода математической обработки данных (Т – критерия Вилкоксона).

Исходя из результатов нашего экспериментального исследования, мы пришли к выводу, что методы и техники, выбранные и использованные нами в рамках образовательной программы «Всезнайка», эффективно способствовали развитию логического мышления у младших школьников. В результате нашей работы значительно улучшились логические и мыслительные способности учеников, которые являются ключевым элементом для развития логического мышления и необходимы для успешного обучения в целом.

Литература

1. Алексеева Т.П. Использование проблемной ситуации на уроках математики как средство

развития логического мышления обучающихся начальной школы // Республиканское электронное информационное издание «Педагоги Якутии» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://s2.siteapi.org/9d2c3b6f936b409/docs/s4l65y5lqlckggc808w8skkwo4k8wc> (Дата обращения: 04.08.2024).

2. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М.: Московский университет, 1985. – 45 с.
3. Доржиева П.С. Инструментарий для диагностики познавательных УУД // nsportal.ru [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2021/12/29/instrumentariy-dlya-dagnostiki-poznavatelnyh-uud> (Дата обращения: 05.08.2024).
4. Забрамная С. Д., Боровик О.В. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей». – М.: ВЛАДОС, 2020. – 115 с.
5. Миронова Е.Е. Сборник психологических тестов. Часть II: Пособие. – Минск: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – 146 с.
6. Ушинский К.Д. Психология. Моя система воспитания. О нравственности. – М.: АСТ, 2019. – 576 с.
7. ФГОС Начальное общее образование. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 18.05.2023) Национальная ассоциация развития образования и науки. Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (Дата обращения: 02.08.2024).
8. Федеральная рабочая программа начального общего образования. Математика (для 1–4 классов образовательных организаций) // edsoo.ru [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/08_1_%D0%A4%D0%A0%D0%9F_%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0-1-4_%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%81%D1%8B.pdf (Дата обращения: 04.09.2024).

DEVELOPMENT OF LOGICAL THINKING IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN THROUGH THE PEDAGOGICAL PROGRAM «KNOW-IT-ALL»

Faterina O.A., Mamedova L.V.

Technical Institute (branch) "North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov"

The problem of developing logical thinking in primary school students has long been relevant, since it is fundamental for successful learning at school and throughout life in general. Flexibility and development of logical thinking allows people to cope with emerging problems and tasks facing them less problematically. One of the most effective ways to develop logical thinking is the introduction of an additional (optional) program.

A study of various scientific and educational sources revealed that extracurricular pedagogical programs are ideal for stimulating the development of logical thinking in primary school students. The use of this approach in education contributes to a calmer learning environment, which helps students quickly master and assimilate new knowledge.

This article describes an experiment that we conducted in order to improve the level of development of logical thinking in primary

school students using the additional classes program "Know-It-All". The study was conducted on the basis of the MBOU "Secondary Comprehensive School No. 1 named after N.P. Kochnev", Neryungri, among students of grade 1 "B". During our research, we divided the process into three key stages: introductory diagnostics, program implementation, and final diagnostics. To process and analyze the information collected at the end of our study, the Wilcoxon T-test was used. As a result of a detailed study and synthesis of pedagogical methods, a new educational program "Know-It-All" was created, designed to stimulate the logical thinking of primary school students. The program successfully passed the stages of testing and implementation within the framework of the experiment, based on an extensive analysis of educational practices and materials.

Keywords: Logical thinking, development, primary school age, diagnostics, experiment.

References

1. Alekseeva T.P. Using a problem situation in mathematics lessons as a means of developing logical thinking of primary school students // Republican electronic information publication "Teachers of Yakutia" [Electronic resource]. Access mode: <https://s2.siteapi.org/9d2c3b6f936b409/docs/s4l65y5lqlckgg-c808w8skkwo4k8wc> (Accessed: 04.08.2024).
2. Galperin P. Ya. Teaching methods and mental development of the child. – M.: Moscow University, 1985. – 45 p.
3. Dorzhieva P.S. Tools for diagnosing cognitive universal learning activities // nsportal.ru [Electronic resource]. Access mode: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2021/12/29/instrumentariy-dlya-dagnostiki-poznavatelnyh-uud> (Accessed: 05.08.2024).
4. Zabramnaya S. D., Borovik O.V. Methodical recommendations for the manual "Practical material for conducting a psychological and pedagogical examination of children." – M.: VLADOS, 2020. – 115 p.
5. Mironova E.E. Collection of psychological tests. Part II: Manual. – Minsk: Women's Institute ENVILA, 2006. – 146 p.
6. Ushinsky K.D. Psychology. My system of education. About morality. – M.: AST, 2019. – 576 p.
7. Federal State Educational Standard Primary General Education. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 06.10.2009 No. 373 (as amended on 18.05.2023) National Association for the Development of Education and Science. Access mode: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (Accessed: 02.08.2024).
8. Federal Working Program of Primary General Education. Mathematics (for grades 1–4 of educational organizations) // edsoo.ru [Electronic resource]. Access mode: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/08_1_%D0%A4%D0%A0%D0%9F_%D0%9C%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0-1-4_%D0%BA%D0%B-B%D0%B0%D1%81%D1%81%D1%8B.pdf (Accessed: 09/04/2024).

Швецова Ольга Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, Научно-исследовательский университет
E-mail: shvets.olga123@mail.ru

В статье рассматриваются способы повышения мотивации при изучении иностранных языков (в основном английского), трудности, которые возникают при изучении иностранных языков, а также различные подходы для повышения мотивации, которые были обзор различных подходов к повышению мотивации, обозначенные российскими и зарубежными учеными. Рассматриваются важные факторы, которые следует использовать при усвоения второго языка. Некоторые ученые рассматривают различные факторы, которые выражают отношение студентов к изучению второго языка таких как самоуважение, интерес, но также тревожность, отсутствие интереса к изучению иностранного языка по причине плохого опыта в прошлом. Описываются исследования российских и зарубежных исследователей

Ключевые слова: мотивация, традиционные/эмоциональные факторы, рынок труда, эмоциональные факторы, нехватка, знания, подход, достижение.

Introduction

The term *motivation* derived from the Latin word “*mo-vere*”, which means –to move. But it is not a suitable definition of the word, so it is not easy to define it, because there many motivations of it. Motivation is a significant and effective element in the field of learning. It gives people their goals and drives them to achieve them. There exist many definitions of the word *motivation* among Russian and foreign scholars. Every class (mainly teenagers) should be motivated which is supported by solution of different problems to comprehend the surrounding world. And only by addressing the events in the world (or daily life) success of learning will be created. The first step in creating motivation is proper education –a course and professional instructors/teachers, who should communicate with learners to give them information about their success in learning, and their needs. The involvement of all students in the process of co-working is an important part of the process in learning as everybody may be criticized by the participants and their activity will become interesting and useful.

Methodology

The problem of motivation was studied by many scholars, both Russian and foreign.

In Russia psycholinguistic issues are considered in scientific proceedings of many psychologists such as Leontiyev A.A., Zimniya, I.A, Vigotsky L.C. and some others. In foreign literature motivation is also considered as one of the key problems in teaching the second language. Taking into consideration the works of the above-mentioned scholars, we understand motivation as a system of propelled impulses, which direct the process of education, especially in case of professional teaching as well as the attitude of teachers to give students better knowledge of a foreign language. Psychology considers that the key parameters are those, which characterize the certain individual, his personal experience and world outlook. All this can really motivate students, and in this case intrinsic motivation appears, but not only in learning, which is often imposed. Thus, teachers face a number of tasks, based on inter-personal attitude and creation of the emotional environment, which can increase the effectiveness of teaching by communication method. An important role to enhance motivation plays the content of the course, which should be accessible to students, satisfy their demands and promote the success. Motivation is an action of a motive. The main factors which determine motives of a foreign language learning can be represented as the necessity of language use in the following activities (studies, job, obtaining, access to

information in foreign languages, communication with native speakers in everyday and professional fields. A motive generates intention and then the way, which learners should follow to achieve the goal. The communicative teaching and learning methods of foreign languages are not only the way to teach and organize the process of learning, but also the system of philosophy, in which language is considered as a way to successfully communicate. The main task of this method is directed to teaching learners to participate in communication— to solve speech tasks by different methods and language tasks. The knowledge of words and grammar is not enough for communication. Language communication is a transitional chain which leads to education.[1].

Zimniya I.P, a known Russian psychologist states, that motivation is a system of impelling reasons of human performance and is differentiated as a source of energy, which directs the individual's activity. As for motivation in the sphere of foreign language learning, there are communicative, cognitive, instrumental (connected with peculiar characteristics of specialty) and esthetic motivation.

There are learners (students) who usually study slowly, often hesitate, because they lack motivation to study. Motivation can be caused by emotions or emotional state and as a result, aspiration or dislike of any activity referred to learning arises. She considers motivation as a multi-level regulator of behavior and activity of a person. The concept of motives is a need that causes an impelling factor as a significant part of this activity. Academic motivation is propelled by a hierarchy of motives, which are either *intrinsic*, which relate to students' interest in the activity and its performance and *extrinsic*, which relates to social factors— grants, possibility to study in prestigious universities abroad, praise from friends or teachers. Motivation may also be considered as an inner micro-strategy, which allows students to start an active process while learning the second language. Extrinsic motivation has an external influence that impels learning. The teacher might award the student for his winning at the debate or participation in communication. (discussions, dialogues, etc.) Intrinsic motivation may be:

- communicative (based on the necessity to communicate in the second language)
- cognitive (behavior is directed as a result of the active processing of information)
- professional (based on professional education)

Intrinsic motivation refers to the internal one, which occurs as the result of actions connected with pleasure doing the assignment. Intrinsic motivated students can be highly individualized by such factors as group dynamics.[14].

Vigotskiy L.S considers, that communication and collaboration group work can enhance individuals' thinking and learning. Students can share strategies of learning through interaction. Collaboration can work better when students depend on each other to reach the desired goal, and they know how to work effectively, but they must receive some coaching assistance. [13].

Motivation is an effective element in the sphere of education. An effective teacher knows and loves his/her subject (the language) and encourages students to enjoy the process of learning. There the question arises –*What makes students lack motivation?* The experience shows that these are: apathy, crowded classrooms, poor academic skills, which they haven't obtained before (in schools) or have not been taught properly. Students need time to be convinced that teachers really care about them, have something valuable to teach them and will not reprove for making mistakes. It's known that all people make mistakes and immediately correct them. Among these there may be slips, which result from worry, tiredness or emotional state and often arise when individuals don't concentrate on what they are reading or writing. Mistakes are common, and they refer to background knowledge as well as use of language in communication. There are a lot of opinions among scholars and teachers about what can be called a mistake and what cannot. So, the conclusion should be the following – a mistake is what makes discourse not clear [11].

Akinshina A.A. suggests, that motives generate intention or the way to achieve the goal. Communicative approach to teaching the second language is not only the pattern of a lesson, but also the way to organize it. Motivation is regarded as a system and even the whole philosophy, which considers the language as the way to communicate. In so doing the language motivation is considered to be the main task of the teacher. His/her responsibility is to teach learners (students) how to participate in different spheres of activity and solve different tasks such as disagree with the partner, give arguments and other skills. Language knowledge as a system of words and grammar forms is not enough as it's not the goal of teaching the language, but only a transitional chain which leads to speech communication. The goal is the development of skills to use the language in everyday life [1].

There is much research of foreign scholars who define motivation according to their own point of view.

Mehmet Ali suggests, that motivation has three different features: [10]

- triggers behavior, impelling people for action
- directs behavior into a specific course
- supports behavior in progress. It continues until satisfaction occurs.

As motivation is a significant and effective element in the sphere of learning, teachers should realize and be aware of the individual characteristic of each learner and be aware of the motive and its importance for the process of language acquisition.

Tanyan Bao considers that motivation can promote language input. He mentions some factors, which make students lack motivation. These are apathy, crowded classrooms, poor academic skills etc. Students start learning the second language at the University after living school and need time to see if their teacher really care about them and has something valuable to teach and will not accuse them for making mistakes [3].

Making mistakes plays an important role in language learning because it allows students to meas-

ure their success in communicating. There are several reasons why second language learners make mistakes. The main one is *–interference–* influence of their native language (mother tongue) mainly in lexis and some grammatical structures. The second reason—learners make mistakes unconsciously organizing and constructing the language they learnt, but this process is not complete. This kind of mistakes are common to all learners whatever their level of language acquisition is, for example, using the past tense for present perfect tense form. The example is that a second language learner may say *I solded* instead of *sold* or *drived* instead of *drove*. Such mistakes disappear, as the second language learners' ability increases while learning the language [9].

Motivation is an ongoing issue as it highly contributes to learners' achievement [1] and an important unit in the chain of education, as it develops self-esteem, sense of achievement, personality.

At the end of the eighteen century Dulay and Burt first mentioned that affective factors can filter the language input. These factors can either promote or impede language input. If the second language learners have strong self-esteem, clear purpose to learn the language, they will have much more language input. These affective factors may play an important role compared to cognitive factors. Self-esteem refers to psychological and social phenomena in which learners evaluate their competence and their own *self*. Self-esteem is so important that no activity can be fulfilled without strong belief that the goal of learning will be successful. [3].

Gardner A. affirms that motivation is a system of impelling factors of an individual, a source of activity, which directs personal ambition. Second language acquisition takes place in different contexts, because there are many cultural differences in the world. Many individuals second-language learning live in countries where more than one language is used. For example, Canada is officially a bilingual country, so either of the two languages is second. For many individuals learning is uncommon experience engaged for only a few years with little pay-off, but for others it is a way of life another language is different from learning all other subjects. In learning such subjects as mathematics, physics, chemistry are part of students' culture and are common in all technical universities but learning another language differs as it involves a part of a personality [7].

Young children appear to be propelled by curiosity, drive by the intense force to explore to interact with other people. Rarely does one's parents complain that their son or daughter is unmotivated. But children grow and their passion for learning seems to reduce. A large number of student leave school before graduation. Many are physically present at the lesson, but mentally absent. Students who have desire to take part in the process of learning the goals they want to achieve should be motivated by new (alternate) way of teaching, interest. [8].

Teachers' goal is to ensure that students enjoy learning and feel emotionally safe in the university environment. The task is to ensure that students enjoy

learning and feel emotionally free to set forth the following expectations:

- you will demonstrate a high level of energy to carry on education
- you will ask questions if you fail to understand something
- you will challenge yourself to be sure that you reach your goal
- you will not rely on your parents or friends [9]

The authors of the TKT course present several different factors which can influence motivation. They include:

- the benefit to learners of knowing, because, it can help them achieve practical things such as finding a better job, getting good marks from the teacher or read interesting information in commercials and advertisement
- the interest in target(second) language culture, perhaps, moving to another country or reading books of English and American writers, learn customs and traditions of people and their lifestyles.
- filling good about learning the language. If we are successful in something, this success makes us continue doing it and achieve the goal. Managing to communicate in the second language can make students communicate more and better. Confidence, (feeling that he/she can do task successfully) learners' autonomy and independence (feeling responsible of their own) and a sense of achievement are parts of feeling good learning about learning a language.
- encouragement and support from the teacher
- interest in the learning process— learners enjoy the language class activities, a course book, the topics the class deal with. Learners are motivated and unmotivated (who don't have motivation since it was lost because of bad attitude to learning), but then they meet a good teacher who helps them to like learning the second language [9].

Second language acquisition takes place in different contexts and due to it there are many different cultures, where more than one language is spoken and there are many cultural differences. Many people live in countries where more than one language is used, so it is officially considered a bilingual country and either of the two languages is the second language. As an example, Canada is officially a bilingual country (English and French), either of the two languages is the second language.

For many years the second language learners have been influenced by many factors such as society, age, environment, among them there are effective factors-such as inhibition, anxiety and they can also be motivated by unconscious needs and desires. However, some students stay unmotivated. The reason of it might be apathy, crowded classrooms, poor academic skills. They need time to see, if their teacher really cares about them and has something valuable to teach and will not reproach them for making mistakes

Motives are significant to motivate students, and nobody denies, that learners are growing, developing during education as they want to become dynamic

personalities. Moreover, students are also motivated by unconscious needs and desires, and many can be redirected by proper education. [8].

Some scholars consider that affective factors could filter the language input. Learners may feel apathy, crowded classrooms, poor academic skills. They need time to see that teachers really care about them, whether they have something valuable to teach them. Definitely we all make mistakes in our life and understand that students have learnt something from their mistakes.

In 1977 it was supposed that affective factors can filter the language input. These factors can either promote or impede language input. If the second language learners have strong self-esteem, direct purpose to learn the language, they will have more language input. These affective factors may play the same significant role compared with cognitive factors. Affective factors involve self-esteem, which refers to the psychological and social phenomena, in which a learner evaluates his competence and his own *self* according to a set of values. Self –esteem is so important that no activity can be implemented without belief in learner's *self* and he could perform his activity successfully. Learners may feel frustrated when being in the atmosphere where only an unfamiliar information is spoken, but learners, who have higher self-esteem feel more confident in class [4].

Cagri Turgul Mart defined motivation as an ongoing issue as it highly contributes to the quality of learning. He affirms that every learner studies in his own way, but expects the teacher to guide and encourage him in the construct manner. Effective teachers are those, who develop goals and attitude which will contribute to the quality of learning, and students may become more interested in the course. Teachers should also motivate students to develop positive attitude. Every student is different in his own way. Motivation is enhanced by the way the learning material is presented, which provides students with incentive to succeed in learning. [4]

Teachers play a vital role in learners' motivation. Some studies showed that teachers have the position of power. Effective teachers set the goal and develop beliefs and attitude in learners(students), which will sustain a quality of learning. They are responsible for causing students to know the material. Survey indicated, that the majority of students miss the class because of their negative perception of the teacher or the way the language material and teaching technologies are presented. Students respond positively to a well-organized course and the professional teacher.

The following are some strategies to create lessons which are important for developing motivation in learning the second language:

- *communicate* to students what they need to do to be successful in class and achieve their goal. This can be done by conducting surveys or diagnostic tests
- *vary* teaching methods. Students should actively participate and want to get immediate feedback.
- *create tasks* that are challenging. It is necessary to consider students' interest and ambition.

- *give students options* in the classroom.
- *empower students with autonomy* keeping their skills for self-direction.[5].

Research suggests, that students become more interested in the course in case they can display their language material which they study in their daily life –listening to songs of foreign singers, reading instructions, advertisements, authentic texts on their specialty which would allow them to see the value of what they are doing in class. The learning environment sustaining motivation is a necessary task for a teacher, as almost all students expect him/her to guide and encourage them in a construct manner. It can make a positive impact on students' desire to learn

Small (1996) wrote about the survey which indicated that more of the students said that the reason they missed the class was their negative perception of the teacher and the course. Teachers have to understand how to organize methodologies and different language material to organize the process of teaching.

According to Barbara Devis, researcher of students' motivation and effective teaching in her "Tools of teaching" writes, that students respond positively to a well-organized course which will provide their good performance. She recommended, that teachers should know styles and preferences of learners, informally assess students' intellectual development. She created some learning technologies which can be introduced into the learning process:

- *set the tone* early in the semester
- *clearly determine the learning aim and expectations of the course.*
- *the syllabus should be clear.*

That can easily be done by diagnostic tests to get a sense what students already know or what they expect from the course and their success, which they want to get. These strategies can be used on the first day of class.

- *vary* teaching methods instead of monotonous traditional ones you can incorporate academic activities which make students actively participate in the class and get the feedback.
- *supplementing* your classes with role games, presentations can break routine and minimize passive observation.
- *effectiveness and active learning approaches* is the way to facilitate the process of learning. Good instructions and variety of interesting facts are the best way to create interest and motivation She also give recommendations how to enhance students' motivation through compendium of effecting teachers' practices such as e-mails, video recordings, messages.

The authors of TKT course write, that the key concepts in language teaching class are that teachers should try to behave naturally and the classroom atmosphere should be secure, bring humor, laughter and smile [9].

Afterword

The article draws attention to motivation attitude concerning learners second-language acquisition and con-

siders the question of motivation to learn. The review of the literature correlates with achievements in second-language learning. In the context of second-language acquisition motivation involves goal-directed behavior

It obvious that a teachers should activate students to do their best to achieve what they expected by arranging role plays, reading with the students about social networking, which they love using and other learning technologies In this case the result of learning will be positive not only for students, but also for teachers

Литература

1. Акиншина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Что необходимо знать для обучения русскому языку М., 2002.
2. Азимов Е.У., Шукин А.Н. "Словарь методических терминов. Теория и практика". Златоуст, факультет иностранных языков МИУ, 1999. 421 стр.
3. Bao Yanyan. "Influence of affect factors in second language acquisition on foreign language teaching". Open Journal of Social Science, University of technology, Ningbo, China, 2021, vol.2, № 3, 2014, p.463–470. 5.
4. Cagri Turgul Mart." How to sustain students' motivation in learning environment" Ishik University, 2011
5. Edward Deci "Extrinsic and intrinsic motivation". Perspectives of Social Psychology, 1975.
6. Collahan Metiva Mart. "How to motivate students", Ishik University, 2011.
7. Garder LC., (1985) The role of second-language learning. The role of attitudes and motivation. Department of Psychology. the University of Western Ontario.
8. Lumsden Linda S. Students' motivation to learn. ERIC digest, 1994, № 92, pp.1–15.
9. Mary Spratt, Alan Pulverness. The TKT Modules 1–3, Cambridge University Press, 2011.
10. Mehmet Ali. Seven Motivation in language learning and teaching. Social scientists' Open college, African educational Research Journal, special issue, Turkey. 2020.
11. Наумова О.В. "Формирование мотивации к учебной деятельности аспирантоваа" изд-во Просвещение М РАН, 1973
12. Тишулин А.П. "Виды языковых ошибок и возможности их исправления у студентов технических университетов "Гуманитарные науки", Поволжский район 2012, № 1.

13. Выготский Л.С. "Мышление в обществе. Развитие высших психологических процессов", Кембридж, 1978, 159 с
14. Зимняя И.А. Психологический аспект обучения иностранному языку. Психология обучения иностранным языкам в школе, М., Просвещение, 1991.

STRATEGIES OF MOTIVATION ENHANCEMENT IN TEACHING ENGLISH

Shvetsova O.A.

Civil Engineering University

The article considers the ways of motivation enhancement in learning foreign languages (primarily English), difficulties which arise while learning foreign languages and also different approaches to motivation enhancement made by Russian and foreign scholars. Significant factors of motivation which should be used in teaching second language acquisition are considered. Some scientists suggest different factors that outline students' attitude to learning the second language such as self-esteem, interest, but also inhibition, anxiety, lack of interest for reason of poor experience earlier. Research of different Russian and foreign scholars is described.

Keywords: motivation, traditional/alternative methods, job market, affective factors, shortage, knowledge, approach, achievement.

References

1. Akinshina A.A., Kagan O.E. "Learn to teach. What should be done to teach Russian", M., 2002.
2. Azimov E.G. "Dictionary of methodical terms. Theory and Practice, Златоуст, Faculty of Humanitarian sciences, 1999, 472 стр
3. Bao Yanyan. "Influence of affect factors in second language acquisition on foreign language teaching". Open Journal of Social Science, University of technology, Ningbo, China, 2021, vol.2, № 3, 2014, p.463–470. 5.
4. Cagri Turgul Mart." How to sustain students' motivation in learning environment" Ishik University, 2011
5. Edward Deci "Extrinsic and intrinsic motivation". Perspectives of Social Psychology, 1975.
6. Collahan Metiva Mart. "How to motivate students", Ishik University, 2011.
7. Garder LC., (1985) The role of second-language learning. The role of attitudes and motivation. Department of Psychology. the University of Western Ontario.
8. Lumsden Linda S. Students' motivation to learn. ERIC digest, 1994, № 92, pp.1–15.
9. Mary Spratt, Alan Pulverness. The TKT Modules 1–3, Cambridge University Press, 2011.
10. Mehmet Ali. Seven Motivation in language learning and teaching. Social scientists' Open college, African educational Research Journal, special issue, Turkey. 2020.
11. Naumova O.V. Motivation formation for academic learning of post-graduate students, FL RAN. Просвещение, М, 1973.
12. Tishulin P.B." Types of language mistakes and possibilities of their correction in students of technical universities". Izvestiya of higher schools, Povolzsky district, Humanitarian Sciences, 2012 № 1
13. Vigotsky L.S Mind in society. The development of high psychological processes. Cambridge, Harvard University Press, 1978, 159.
14. Zimnaya I.A. Psychological aspect in teaching foreign languages in schools. M., 1991, 222p.

Культурно-художественные практики в образовательном процессе: пути профилактики делинквентного поведения несовершеннолетних

Бирюкова Наталья Сергеевна,

филол. наук, доцент кафедры режиссуры, БУ ВО «Сургутский государственный университет»
E-mail: birikova.natalia@mail.ru

Слободенюк Марина Александровна,

преподаватель кафедры режиссуры, БУ ВО «Сургутский государственный университет».
E-mail: 150592@mail.ru

В статье рассматриваются современные вызовы, с которыми сталкивается образование, такие как цифровизация, снижение коммуникативных навыков и рост агрессии среди несовершеннолетних. Подчеркивается важность интеграции культурно-художественных практик в образовательный процесс как средства профилактики делинквентного поведения. Делинквентное поведение определяется как отклонение от социальных норм, угрожающее общественному порядку, и включает в себя различные категории правонарушений. Анализ факторов, способствующих такому поведению, показывает, что неблагополучные семейные условия, влияние сверстников и психосоциальная дезадаптация играют ключевую роль. Рассматриваются социально-психологические и семейные факторы, влияющие на возникновение делинквентного поведения, а также предложены меры профилактики, основанные на интеграции культурно-художественных практик в образовательный процесс. Результаты исследования демонстрируют важность комплексного подхода к профилактике делинквентного поведения, включая раннюю диагностику, взаимодействие с семьями и внедрение арт-терапевтических методов в образовательные программы. В заключении делается вывод о необходимости междисциплинарного сотрудничества и активного участия различных социальных институтов в решении проблемы воспитания молодежи.

Ключевые слова: делинквентное поведение, несовершеннолетние, культурно-художественные практики, профилактика, образовательный процесс, социализация, факторы риска, семейные условия, влияние.

Введение

В условиях стремительных изменений в обществе и технологической среды, интеграция культурно-художественных практик в образовательный процесс становится важным инструментом для профилактики делинквентного поведения несовершеннолетних. Согласно исследованиям Л.Н. Костиной, делинквентное поведение представляет собой форму девиантного поведения, характеризующегося нарушением социальных норм и законодательства, что создаёт угрозу общественному благополучию и правопорядку [1]. Основным критерием делинквентного поведения выступает его антисоциальная противоправная направленность, выражающаяся в нанесении ущерба как отдельным индивидам, так и обществу в целом [2]. Делинквентное поведение охватывает широкий спектр действий, включающих различные категории правонарушений, такие как административные правонарушения, дисциплинарные проступки и уголовные преступления. Эти формы поведения характеризуются нарушением установленных правовых и социальных норм, что угрожает стабильности общества и безопасности его членов. Делинквентное поведение проявляется через систематические асоциальные поступки, которые постепенно формируются в устойчивые поведенческие паттерны. Такие паттерны приводят к нарушению общественного порядка и дестабилизации социальной среды [3].

Таким образом, делинквентное поведение несовершеннолетних можно определить, как действия, отклоняющиеся от установленных в обществе законов и совершённые лицами в возрасте от 14 до 17 лет. Этот возраст является критически значимым этапом в процессе формирования личности, когда происходит активное развитие и закрепление основных поведенческих паттернов. Этот период характеризуется повышенной восприимчивостью к внешним влияниям, что делает профилактику делинквентного поведения среди подростков особенно актуальной задачей для современного общества. В условиях стремительного развития информационных технологий и трансформации социальной среды анализ причин делинквентного поведения приобретает особую значимость. Современные вызовы, такие как доступность негативной информации, изменение ценностных ориентиров и увеличение влияния виртуальной реальности, требуют углубленного изучения факторов, способствующих возникновению и распространению асоциальных проявлений среди молодежи.

Предметом исследования являются причины и факторы делинквентного поведения несовершеннолетних, а также роль культурно-художественных практик в формировании позитивных поведенческих паттернов у подростков.

Целью данного исследования является рассмотрение основных факторов, способствующих делинквентному поведению несовершеннолетних, и анализ роли культурно-художественных практик в формировании позитивных поведенческих паттернов среди подростков.

Достижение поставленной цели возможно через решение следующих задач:

1. Изучение теоретических основ делинквентного поведения несовершеннолетних, включая анализ существующих научных подходов и концепций.
2. Выявление и классификация основных факторов, способствующих возникновению делинквентного поведения у подростков.
3. Анализ влияния культурно-художественных практик на формирование поведенческих паттернов несовершеннолетних.
4. Оценка эффективности использования культурно-художественных практик в профилактике делинквентного поведения.
5. Разработка практических рекомендаций по внедрению культурно-художественных практик в образовательные программы для предотвращения делинквентного поведения.

Материалы и методы

В данном исследовании использовались научные публикации, статистические данные, результаты социологических опросов, а также документы образовательных учреждений. Среди материалов были работы отечественных и зарубежных учёных, таких как Л.Н. Костина, Ю.Ю. Стрельникова, Е.И. Ильянова и В.Н. Кудрявцев, посвящённые проблемам делинквентного поведения несовершеннолетних. Статистика по делам несовершеннолетних была предоставлена правоохранительными органами и государственными учреждениями. Также учитывались данные опросов, проводимых среди подростков и их родителей, касающихся восприятия делинквентного поведения и влияния различных факторов. Кроме того, рассматривались учебные планы и программы школ и других образовательных организаций, включающие культурные и художественные практики.

Для достижения поставленной цели применялись разнообразные методы. Теоретический анализ использовался для изучения и сравнения научных трудов, статей и монографий по исследуемой тематике. Сравнительный анализ позволял выявлять общие закономерности и различия в результатах исследований, проводившихся в разных регионах и странах. Наблюдения за поведением подростков в учебных заведениях и проведение

интервью с педагогами, психологами и самими подростками помогли глубже понять проблему. Экспертные оценки привлекались для оценки эффективности профилактических мероприятий. Количественный и качественный анализ данных обеспечивал обработку статистики и интерпретацию результатов опросов и интервью.

Результаты и их обсуждение

Аналитический обзор исследований, выполненный Ю.Ю. Стрельниковой и Е.И. Ильяновой, позволил выявить комплекс негативных факторов, способствующих развитию нарушений в поведении несовершеннолетних. К числу ключевых факторов, способствующих развитию делинквентного поведения у несовершеннолетних, относятся следующие: 1) семейное неблагополучие (исследования Л.С. Голубничей (2011) показали, что неблагоприятные условия в семье существенно влияют на формирование асоциальных установок у детей); 2) стиль детско-родительских отношений (работы И.А. Горьковой (1998) и В.В. Солодовникова (2003) подчеркнули важность характера взаимодействия между родителями и детьми; неправильные подходы к воспитанию могут привести к деформации поведения ребенка); 3) влияние референтной группы (исследование Б.Н. Алмазова (2004) и В.В. Лозового (2006) акцентировали внимание на значимости окружения подростка, которое оказывает значительное воздействие на его мировоззрение и поведение); 4) деформация ценностно-смысловой сферы личности (О.А. Падун (2005) отмечает, что искажение системы ценностей и смыслов у подростков способствует формированию делинквентных установок); 5) низкая успеваемость и отчуждение от учебного процесса (К. Долджин (2012) указал на связь между академической неуспеваемостью и ростом вероятности антисоциального поведения); 6) негативный пример родителей (по мнению Б.Б. Грюнвальда и Г.В. Макаби (2008), поведение родителей играет важную роль в формировании моделей поведения у детей); 7) психосоциальная дезадаптация (С.А. Беличева (1994) подчеркнула, что проблемы адаптации в социальной среде могут стать причиной делинквентного поведения) [4]. Эти факторы создают комплексную картину условий, влияющих на возникновение и развитие делинквентного поведения среди несовершеннолетних.

Исследования В.Н. Кудрявцева в области криминологии позволили выявить типичную последовательность этапов формирования делинквентного поведения у несовершеннолетних. Эта схема включает следующие ключевые элементы: 1) низкая успеваемость (первые признаки девиации начинаются с ухудшения школьной успеваемости, что связано с отсутствием интереса к учебе и снижением мотивации); 2) отчуждение от школы (вследствие низкой успеваемости подросток начинает ощущать дистанцирование от образовательного процесса, что ведет к снижению вовлеченности в школьную жизнь); 3) отчуждение от се-

мы (нарушение связи с семьей усугубляет ситуацию, создавая чувство одиночества и изоляции, что делает подростка уязвимым перед внешними влияниями); 4) вхождение в преступную группировку (оставшись без поддержки семьи и школы, несовершеннолетний может искать альтернативные источники принадлежности, попадая под влияние криминальных сообществ); 5) совершение преступлений (завершающим этапом этой цепочки становится участие в преступной деятельности, что окончательно закрепляет делинквентное поведение). Автор утверждает, что делинквентное поведение может быть вызвано множеством различных факторов, процесс криминализации несовершеннолетних неизменно следует определенной последовательности, представленной вышеуказанной схемой. Несмотря на разнообразие причин, приводящих к такому поведению, этапы отчуждения от школы, семьи и последующего вовлечения в преступные группировки остаются ключевыми элементами этого процесса. Эта последовательная схема демонстрирует, как изначально незначительные проблемы могут перерасти в серьезные социальные отклонения, что подчеркивает необходимость раннего вмешательства и профилактики [5].

Правонарушительное и преступное поведение несовершеннолетних возникает вследствие многофакторного взаимодействия различных факторов, включая социальные, психологические аспекты и влияние современной информационной среды. Это обстоятельство требует разработки и реализации комплексных мер профилактики и коррекции, направленных на устранение коренных причин девиаций. Формирование делинквентного поведения у подростков обусловлено внутренним конфликтом, который возникает между индивидуальными потребностями и устремлениями, с одной стороны, и необходимостью соответствовать нормам и ожиданиям общества – с другой. Неумение объективно оценивать сложившиеся обстоятельства, проявлять эмпатию и брать на себя ответственность за собственные поступки является ключевой предпосылкой для закрепления делинквентных наклонностей у подростков. Разрешение внутриличностного конфликта у подростков с делинквентным поведением зачастую осуществляется через перекалывание вины на внешние обстоятельства, критику окружающих, искаженное восприятие последствий своих поступков и отказ признавать пострадавших. Недостаточная правовая грамотность несовершеннолетних наряду с убеждением в возможности избежать наказания значительно повышают риск возникновения криминального поведения [6].

Социальные факторы, включая неблагополучное семейное окружение и влияние сверстников, выступают значимыми детерминантами в процессе формирования делинквентного поведения у несовершеннолетних. В семьях, где дети сталкиваются с физическим или эмоциональным насилием, алкогольной или наркотической зависимостью

родителей, частыми конфликтами и напряженной атмосферой, а также недостатком заботы и тепла, у несовершеннолетних формируется чувство одиночества и возникает стремление искать поддержку и утешение вне домашнего окружения. Такие условия способствуют повышению вероятности стать жертвой насилия либо самому начать проявлять агрессивное поведение.

Подростки особенно подвержены влиянию своего окружения, поскольку стремятся утвердиться среди ровесников. Важную роль играет группа сверстников, с которой подросток общается. Если ребенок попадает в компанию, где преобладают антисоциальные нормы поведения, вероятность участия в противоправной деятельности возрастает. Также подростки часто испытывают давление со стороны сверстников, чтобы соответствовать групповым нормам, даже если эти нормы противоречат законам и моральным устоям. Отсутствие взрослых, которые могли бы служить примером правильного поведения, усиливает риск вовлечения в асоциальные группы. Таким образом, сочетание неблагоприятных семейных условий и негативного влияния сверстников значительно увеличивает шансы на развитие делинквентного поведения у молодежи.

Импульсивность и агрессивность представляют собой психологические черты, которые увеличивают склонность подростков к девиантному поведению. Импульсивные личности действуют под влиянием внезапных порывов, не задумываясь о последствиях своих поступков, что повышает вероятность совершения правонарушений. Агрессивные подростки, в свою очередь, имеют тенденцию к враждебности и нападениям на окружающих, что также способствует участию в антиобщественных действиях. Некоторые психические состояния, такие как депрессия, тревожные расстройства, синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), а также расстройства личности, могут снижать способность контролировать эмоции и принимать рациональные решения. Это, в свою очередь, увеличивает вероятность того, что подросток будет совершать противоправные действия, реагируя на стрессовые ситуации деструктивным способом.

Информационная среда, включающая глобальную сеть Интернет и социальные сети, стала одним из ключевых криминогенных факторов современности. Она оказывает значительное влияние на формирование мировоззрения и поведенческих установок подростков. Доступность различного контента, в том числе незаконного характера, а также возможность анонимного общения создают дополнительные риски для несовершеннолетних. Социальные сети могут способствовать распространению экстремистских идей, вовлечению в криминальные группировки и другим формам делинквентного поведения [7]. Приведем пример, уголовное дело № 2–20/2019 (2–56/2018), приговор в отношении совершеннолетнего лица, которое в 2007 году на территории Санкт-Петербурга

организовало группу для нападений на лиц азиатского происхождения, и вовлек через сеть Интернет в участие 10 несовершеннолетних [8]. Резонансными являются случаи, когда несовершеннолетние снимают на камеру мобильного телефона свои преступления, с целью их распространения в сети «Интернет». Например, известен случай нападения на лиц азиатского происхождения, совершенного группой несовершеннолетних вовлеченных через сеть «Интернет», что послужило основанием привлечения их к уголовной ответственности за совершение преступления, предусмотренного ч. 4 ст. 354.1 Уголовного Кодекса Российской Федерации [9].

Цифровизация привела к значительным изменениям в образовательной сфере, повлияв на методы обучения и взаимодействия между учениками и педагогами. Благодаря современным технологиям обучение стало более гибким и персонализированным. Онлайн-курсы, электронные учебники и платформы дистанционного образования расширили доступ к знаниям, позволив учащимся учиться независимо от географического положения и временных ограничений. Взаимодействие между участниками образовательного процесса теперь осуществляется через цифровые каналы, такие как видеоконференции, чаты и форумы, что открывает новые возможности для обмена информацией и сотрудничества. Несмотря на очевидные преимущества цифровизации, такие как широкий доступ к информации и возможность дистанционного обучения, она также имеет ряд негативных последствий. Одним из них является снижение уровня личных коммуникаций. В условиях повсеместного использования цифровых устройств общение между людьми всё чаще происходит в виртуальной среде, что может приводить к уменьшению частоты и качества личного взаимодействия. Это, в свою очередь, может негативно сказываться на развитии социальных навыков и эмоциональной близости между людьми. В этом контексте культурно-художественные практики могут играть ключевую роль в восстановлении и укреплении межличностного общения. Они предоставляют пространство для совместного творчества, обмена идеями и эмоциями, что способствует формированию доверительных отношений и развитию эмпатии. Участие в театральных постановках, музыкальных ансамблях, художественных мастерских и других культурных мероприятиях помогает людям сблизиться, лучше понимать друг друга и развивать навыки коммуникации. Такие практики также способствуют личностному росту, самовыражению и созданию чувства принадлежности к сообществу, что особенно важно в эпоху цифровой изоляции. Современные подростки, испытывающие трудности в межличностном общении вследствие увеличения времени, проводимого за экранами мобильных устройств и компьютеров, могут извлечь значительную пользу из интеграции культурно-художественных практик в образовательный процесс. Такие практики

развивают коммуникативные навыки, умение слушать и выражать свои мысли, формируют командный дух и способствуют личностному росту. Образовательные программы, интегрирующие художественные практики, способны эффективно воздействовать на развитие важных социально значимых качеств, таких как толерантность, уважение и сотрудничество. Через участие в коллективных творческих проектах учащиеся учатся ценить разнообразие мнений и подходов, что укрепляет взаимное уважение и терпимость. Совместная работа над произведениями искусства стимулирует развитие навыков командного взаимодействия, что формирует основу для конструктивного сотрудничества. Таким образом, художественно ориентированные образовательные инициативы служат мощным инструментом для воспитания гармонично развитой личности, способной успешно функционировать в современном обществе.

Отметим еще такой феномен, характерный для поведения несовершеннолетних, как «бунтарство». Он представляет собой реакцию на установленные обществом нормы и правила, а также попытку выразить свою индивидуальность и независимость. Бунтарское поведение может проявляться в различных формах, начиная от мелких нарушений правил до активного противостояния авторитетам. К причинам «бунтарства» можно отнести поиск идентичности, попытку бросить вызов родителям, учителям, взрослым людям, желание свободы и независимости от взрослых, гормональные изменения и эмоциональные переживания и пр. Важно отметить, что бунтарство не обязательно должно быть негативным явлением. Оно может стать стимулом для личностного роста и самопознания, если взрослые смогут поддерживать подростков в этот сложный период, помогая им находить конструктивные способы выражения своих чувств и мыслей. Бунтарство как личностная черта и как элемент молодежного движения наиболее ярко проявляется через художественно-творческие объединения, когда молодые люди выражают протест против традиционных форм искусства, литературы, кинематографа и телевизионной продукции. Стремясь к самоидентификации и самовыражению, они ищут альтернативные пути, использующие новые формы и средства, которые радикально отличаются от общепринятых норм и традиций. В истории молодежных субкультур можно наблюдать множество примеров, когда бунтарский дух находил выражение через различные художественно-творческие направления (хиппи (1960-е годы), панки (1970-е годы), металлисты (1980-е годы), инди-музыка и инди-культура (конец 1990-х годов, начало 2000-х годов), граффити и уличное искусство (начало 2000-х годов), эмо и сцена (середина начало 2000-х годов), рэп и хип-хоп (2000-е годы), Интернет-культура и мем-движение (конец 1990-х годов по настоящее время), вейпорвейв (vaporwave) (середина 2010-х годов), гиперпоп (hyperpop) (конец 2010-х – начало 2020-х годов), киберпанк и техноэстетика (2010-е –

2020-е годы), тикток-культура (2010-е – 2020-е годы), NFT-искусство (2020-е годы) и др. Каждое из этих движений отражает специфику своего времени и стремится противопоставить себя традиционным социальным нормам и культурным установкам [10].

Рост агрессии и насилия среди несовершеннолетних представляет собой острую социальную проблему, решение которой требует реализации комплексных мер. Культурно-художественные практики могут оказать положительное влияние на профилактику агрессивного поведения, предлагая альтернативные способы самовыражения и разрешения конфликтов. Арт-терапия и театральные проекты могут сыграть важную роль в снижении уровня агрессии и стресса у подростков. Участие в таких практиках помогает молодым людям осознать и выразить свои эмоции безопасным и творческим способом. Это, в свою очередь, способствует развитию эмоциональной устойчивости и снижает вероятность проявления агрессивного поведения. Кроме того, через совместное творчество и взаимодействие в рамках этих проектов формируются ценности толерантности, взаимопонимания и уважения к другим, что также способствует укреплению социальной гармонии и снижению уровня конфликтов.

Исследования в области криминологии и накопленный опыт профилактики деструктивного поведения среди детей и молодежи показали, что наиболее эффективными мерами предотвращения делинквентного поведения несовершеннолетних являются комплексные подходы, включающие работу с семьей, школой и общественными организациями. Эти меры направлены на раннее выявление рисков, укрепление социальной поддержки, развитие жизненных навыков и создание благоприятной среды для гармоничного развития личности. Перечень мер по профилактике делинквентного поведения у несовершеннолетних включает в себя комплексные стратегии, охватывающие различные сферы общественной жизни и образовательного процесса. Рассмотрим подробнее каждую из предложенных технологий: 1) формирование негативного общественного мнения о деструктивных поведенческих проявлениях (использование социальной рекламы и кампаний в средствах массовой информации для повышения осведомленности населения о вреде деструктивного поведения; создание образовательных программ, направленных на пропаганду здорового образа жизни и отказ от вредных привычек), 2) работа с молодежными субкультурами (организация мероприятий и инициатив, направленных на интеграцию молодежных субкультур в общество путем предоставления легальных и безопасных площадок для самовыражения; поддержка и продвижение позитивных элементов молодежных субкультур, таких как музыка, искусство и спорт), 3) использование информационных технологий для безопасного информирования (разработка специализированных приложений и онлайн-ресурсов, предоставляю-

щих достоверную информацию о деструктивном поведении и способах его предотвращения; проведение вебинаров и онлайн-консультаций для родителей и педагогов по вопросам профилактики деструктивного поведения), 4) активное обучение социально значимым навыкам (внедрение программ тренингов и семинаров, направленных на развитие навыков критического мышления, эмоциональной устойчивости и способности противостоять негативному влиянию; обучение основам медиаграмотности для распознавания дезинформации и манипуляций в Интернете), 5) организации деятельности, альтернативной деструктивному поведению (ранняя социализация детей через вовлечение в кружки и секции, занимающиеся физической культурой, искусством и наукой; поощрение волонтерской деятельности и участия в общественно полезных проектах), 6) создание безопасной и поддерживающей среды (улучшение инфраструктуры образовательных учреждений и общественных пространств для обеспечения безопасности и комфорта учащихся; оказание психологической помощи и поддержки детям и подросткам, находящимся в группе риска) [11]. Реализация указанных мер требует координации усилий государственных органов, образовательных учреждений, некоммерческих организаций и частного сектора. Комплексный подход позволит создать условия для устойчивого снижения уровня делинквентного поведения среди несовершеннолетних и укрепления социальной стабильности.

Существует множество примеров, когда искусство становится мощным инструментом формирования позитивных моделей поведения. Приведем ряд примеров, где проекты наглядно показывают, как через творчество можно влиять на восприятие мира, стимулируя развитие созидательных и гармоничных привычек: 1) театр «Творчество» в Москве реализует проект, направленный на работу с подростками из неблагополучных семей. Участникам предлагается активное участие в театральных постановках, что способствует развитию навыков общения и укреплению уверенности в себе. Это, в свою очередь, ведет к снижению уровня агрессии и девиантного поведения среди молодежи; 2) «Театр на крыше» – инициатива, реализуемая в Санкт-Петербурге, направленная на вовлечение молодежи в театральное искусство посредством создания спектаклей на актуальные социальные темы. Этот проект помогает подросткам глубже осмыслить значимость социальных норм и ценностей; 3) программа «Арт-лаборатория «Креатив», реализуемая в Екатеринбурге, предлагает занятия по живописи и музыке для подростков, способствующие их эмоциональному развитию и самовыражению. Участие в коллективных творческих проектах также развивает у молодых людей навыки командной работы и социальную ответственность; 4) проект «Арт-студия для всех», реализуемый в Казани, направлен на объединение подростков из различных социальных слоев для совместной творческой деятельности. Данная

инициатива создает условия для обмена опытом и установления дружеских контактов, что в конечном итоге способствует снижению риска девиантного поведения; 5) Акция «Мир без насилия», проводимая в Новосибирске, направлена на профилактику насильственных действий среди молодежи путем организации художественных выставок и проведения мастер-классов. В рамках этой инициативы подростки получают возможность выражать свои эмоции и размышления через творческую деятельность, что способствует освоению ими альтернативных методов разрешения конфликтных ситуаций; 6) проект «По ту сторону...» проводится в нескольких крупных городах России, таких как Москва, Санкт-Петербург и Екатеринбург, направлен на привлечение подростков к созданию видеоконтента. Эта деятельность способствует их социальной адаптации и снижению проявлений девиантного поведения; 7) Сургутская городская общественная организация содействия социальной активности молодежи «Открытая студенческая ассоциация» ежегодно проводит открытую трансляцию спектаклей для молодежи:

- Спектакль «Слепые» по одноименной пьесе А.А. Бронникова был направлен на профилактику терроризма и экстремизма в молодежной среде (г. Сургут, 2022 год).
- Спектакль «Жили-были» по рассказам В.М. Шукшина передавал нравственные ценности и помогал найти решение острых жизненных ситуаций, используя простые слова, легко понятные зрителям (г. Сургут, г. Югорск, г. Лангепас, 2023 год).
- Спектакль «Все мыши любят сыр» по мотивам сказки Д. Урбана был нацелен на информационное противодействие экстремизму, терроризму и разжиганию национальной вражды и розни (г. Сургут, 2024 год).
- Спектакль «Оскар и Розовая Дама» по одноименному роману Эрика-Эммануэля Шмитта был посвящён адаптации личности к сложным жизненным ситуациям (2025 год) [12].

Таким образом, театральные студии, работающие с подростками из неблагополучных семей, играют важную роль в развитии уверенности в себе и коммуникативных навыков среди участников любительских театральных коллективов, что, в свою очередь, способствует снижению уровня агрессивного и девиантного поведения. Арт-лаборатории, организующие занятия по живописи и музыке, способны выступать в качестве площадок, обеспечивающих молодым людям необходимую поддержку и взаимопонимание, что оказывает положительное влияние на их эмоциональное становление [13].

Реализация интересных и эффективных подходов к вовлечению детей в общественно значимые мероприятия охватывает ряд субъектов Российской Федерации, включая Республику Адыгею, Республику Калмыкию, Республику Карелию, Республику Коми, Республику Марий Эл, Республику Саха (Якутию), Республику Хакасию, Камчат-

ский край, Хабаровский край, а также Иркутскую, Курскую, Омскую, Рязанскую, Тульскую, Тюменскую и Ульяновскую области, наряду с городом Санкт-Петербургом. На территории Красноярского края реализуется инфраструктурный проект «Инфоцентр», предусматривающий функционирование молодежного портала «Мымолодые.рф». В рамках данного проекта организована работа медиашколы для специалистов и активистов муниципальных молодежных центров, ответственных за ведение групп в социальных сетях. Одной из ключевых образовательных программ школы является модуль, посвященный формированию навыков безопасного поведения в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» [14].

Эти проекты наглядно иллюстрируют, каким образом интеграция культурно-художественных практик и образовательного процесса способна эффективно предотвращать делинквентное поведение среди несовершеннолетних, обеспечивая условия для их эмоционального и социального роста. Результаты проведенного мониторинга, нацеленного на исследование регионального опыта в сфере привлечения детей к участию в общественно значимых мероприятиях, показали, что во всех субъектах Российской Федерации ведется активная информационно-просветительская работа, направленная на вовлечение детей, находящихся на различных формах учета, в общественные события.

Заключение

Проблема воспитания современных детей и подростков требует комплексного подхода и не может быть успешно решена только силами психологов, педагогов, родителей и социальных работников. Для поиска решений проблем воспитания современных детей и подростков необходим комплексный подход, включающий междисциплинарную интеграцию педагогики, психологии, социологии и других областей знаний и практики. Однако, помимо этого, важно учитывать взаимодействие различных научных дисциплин и форм общественного сознания, таких как культура, искусство, средства массовой информации (включая телевидение, радио и Интернет), правовые нормы, моральные устои и религиозные убеждения. Интеграция культурно-художественных практик в систему современного образования является действенным способом реагирования на вызовы, связанные с процессами цифровизации, снижением уровня коммуникативных навыков и ростом агрессивных проявлений в подростковой среде. Необходимо продолжать развитие и поддержку данных инициатив, включая деятельность некоммерческих организаций, направленных на интеграцию культурно-художественных практик в образовательную систему Российской Федерации.

Литература

1. Костина Л.Н. Психологическое обеспечение расследования групповых преступлений не-

- совершеннолетних: дис. ... докт. псих. наук: 19.00.06. Москва, 2010. 541 с.
2. Делинквентное поведение подростков. – URL: <https://volgograd.meds.ru/spravochnik-zabolevaniy/delinkventnoe-povedenie-podrostkov/> (дата обращения: 15.03.2025).
3. Треуголова О.А. Причины и профилактика делинквентного поведения несовершеннолетних // Прикладная психология и педагогика. 2020. Т. 5, № 3. URL: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/38674/view> (дата обращения: 20.03.2025).
4. Стрельникова Ю. Ю., Ильянкова Е.И. Причины и факторы делинквентного поведения несовершеннолетних URL: [C:/Users/slobodenjuk_ma/Downloads/prichiny-i-factory-delinkventnogo-povedeniya-nesovershennoletnih%20\(1\).pdf](C:/Users/slobodenjuk_ma/Downloads/prichiny-i-factory-delinkventnogo-povedeniya-nesovershennoletnih%20(1).pdf) (дата обращения: 21.03.2025).
5. Кудрявцев В.Н. Причины правонарушений. Москва, 1976. 286 с.
6. Делинквентное поведение подростков URL: <https://volgograd.meds.ru/spravochnik-zabolevaniy/delinkventnoe-povedenie-podrostkov/> (дата обращения: 15.03.2025).
7. Ищенко О.В. Основные проявления молодежного экстремизма в современных условиях // Национальная безопасность и молодежная политика: киберсоциализация и трансформация ценностей в VUCA-мире: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Челябинск, 21–22 апр. 2021 г. Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-та, 2021. С. 436–440.
8. Санкт-Петербургский городской суд. URL: <https://sankt-peterburgsky.spb.sudrf.ru/> (дата обращения: 25.03.2025).
9. Российская Федерация. Законы. Уголовный кодекс Российской Федерации: [принят Государственной Думой 24 мая 1996 года: одобрен Советом Федерации 5 июня 1996 года]: текст с изменениями и дополнениями на 28 февраля 2025 года. Москва, 2025. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/ (дата обращения: 30.03.2025).
10. Горбунова Н.В. Деэвальвация ценностей современной молодежи: причины и пути коррекции. Москва, 2023. 256 с.
11. Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии: сб. ст. по мат. Междунар. науч.-практ. конф., 8–10 окт. 2019 г. / под ред. В.В. Коврова. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2019. 498 с.
12. Шевкунов А.Н., Бирюкова Н.С., Краснова Е.В. Педагогические условия развития любительского театрального творчества // Современное педагогическое образование: научный журнал. Москва. 2024. № 5. С. 8–12.
13. Проект, направленный на профилактику девиантного поведения подростков «Путёвка в жизнь». URL: <https://xn-80afcdbalict6afookl-qj5o.xn-p1ai/public/application/item?id=8f938185-a0c8-4590-a4f1-cf9ba032d319> (дата обращения: 01.04.2025).

14. Минобрнауки России. Письмо от 19.12.2017 № 07–7453 «О направлении методических рекомендаций». URL: <https://iro86.ru/images/Documents/LVIS/NPA/MR/18.pdf> (дата обращения: 05.04.2025).

CULTURAL AND ARTISTIC PRACTICES IN THE EDUCATIONAL PROCESS: WAYS TO PREVENT DELINQUENT BEHAVIOR AMONG MINORS

Biryukova N.S., Slobodyonyuk M.A.

Surgut State University

The article examines modern challenges facing education, such as digitalization, a decline in communication skills, and an increase in aggression among minors. The importance of integrating cultural and artistic practices into the educational process as a means to prevent delinquent behavior is emphasized. Delinquent behavior is defined as a deviation from social norms that threatens public order and includes various categories of offenses. An analysis of factors contributing to such behavior shows that adverse family conditions, peer influence, and psychosocial maladjustment play a key role. Socio-psychological and familial factors influencing the emergence of delinquent behavior are examined, along with proposed prevention measures based on the integration of cultural and artistic practices into the educational process. The study's results demonstrate the significance of a comprehensive approach to preventing delinquent behavior, including early diagnosis, interaction with families, and the implementation of art therapy methods in educational programs. In conclusion, it emphasizes the necessity for interdisciplinary collaboration and active participation by various social institutions in addressing youth upbringing issues.

Keywords: delinquent behavior, minors, cultural and artistic practices, prevention, educational process, socialization, risk factors, family conditions, peer influence.

References

1. Kostina L.N. Psychological support for the investigation of group crimes of minors: dis. ... doct. psycho. Sciences: 19.00.06. Moscow, 2010. 541 p.
2. Delinquent behavior of adolescents. – URL: <https://volgograd.meds.ru/spravochnik-zabolevaniy/delinkventnoe-povedenie-podrostkov/> (date of reference: 03/15/2025).
3. Treugolova O.A. Causes and prevention of delinquent behavior of minors // Applied Psychology and pedagogy. 2020. Vol. 5, No. 3. URL: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/38674/view> (date of request: 03/20/2025).
4. Strelnikova Yu. Y., Ilyankova E.I. Causes and factors of delinquent behavior of minors URL: [C:/Users/slobodenjuk_ma/Downloads/prichiny-i-factory-delinkventnogo-povedeniya-nesovershennoletnih%20\(1\).pdf](C:/Users/slobodenjuk_ma/Downloads/prichiny-i-factory-delinkventnogo-povedeniya-nesovershennoletnih%20(1).pdf) (date of access: 03/21/2025).
5. Kudryavtsev V.N. Causes of offenses. Moscow, 1976. 286 p.
6. Delinquent behavior of teenagers URL: <https://volgograd.meds.ru/spravochnik-zabolevaniy/delinkventnoe-povedenie-podrostkov/> (date of access: 03/15/2025).
7. Ishchenko O.V. The main manifestations of youth extremism in modern conditions // National security and youth policy: cyber-socialization and transformation of values in the VUCA world: proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Chelyabinsk, April 21–22, 2021 Chelyabinsk: Publishing House of the South Ural State Humanities.ped. University, 2021. pp. 436–440.
8. St. Petersburg City Court. URL: <https://sankt-peterburgsky.spb.sudrf.ru/> (date of access: 03/25/2025).
9. The Russian Federation. Laws. The Criminal Code of the Russian Federation: [adopted by the State Duma on May 24, 1996: approved by the Federation Council on June 5, 1996]: text with amendments and additions as of February 28, 2025. Moscow, 2025. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/ (date of access: 30.03.2025).
10. Gorbunova N.V. Devaluation of values of modern youth: causes and ways of correction. Moscow, 2023. 256 p.
11. Prevention of deviant behavior of children and youth: regional models and technologies: collection of articles on mat. Interna-

- tional Scientific and Practical Conference, October 8–10, 2019 / edited by V.V. Kovrov. Simferopol: IT "ARIAL", 2019. 498 p.
12. Shevkunov A.N., Biryukova N.S., Krasnova E.V. Pedagogical conditions for the development of amateur theatrical creativity // Modern pedagogical education: a scientific journal. Moscow. 2024. No. 5. pp. 8–12.
13. The project aimed at the prevention of deviant behavior of adolescents "A start in life". URL: <https://xn-80afcdbalict6afookl-qi5o.xn--p1ai/public/application/item?id=8f938185-a0c8-4590-a4f1-cf9ba032d319> (date of reference: 04/01/2025).
14. Ministry of Education and Science of Russia. Letter dated December 19, 2017 No. 07–7453 "On the direction of methodological recommendations". URL: <https://iro86.ru/images/Documents/LVIS/NPA/MR/18.pdf> (date of request: 04/05/2025).

Итоги подготовки обучающихся по дисциплине «Математика» в результате внедрения в образовательный процесс вуза структурно-функциональной модели развития познавательной активности обучающихся на основе междисциплинарного подхода

Буря Лариса Владимировна,

старший преподаватель кафедры «Высшая математика»,
Дальневосточный государственный университет путей
сообщения
E-mail: lara_vip@inbox.ru

Ющенко Наталья Леонидовна,

старший преподаватель кафедры «Высшая математика»,
Дальневосточный государственный университет путей
сообщения
E-mail: nleon1773@gmail.com

Поле научных интересов авторов статьи является подготовка обучающихся по математическим дисциплинам в образовательном процессе технического вуза и поиск продуктивных механизмов этой подготовки.

В статье изложены мотивационные, целевые и инструментальные составляющие математической подготовки обучающихся и некоторые позитивные аспекты междисциплинарности математических дисциплин с естественнонаучными дисциплинами. Представлены экспериментальные результаты и выводы, опровергающие опасения, что упор на междисциплинарные задания может снизить качество математической подготовки обучающихся, и не позволит в должной мере осветить все необходимые для дальнейшего применения в дисциплинах профессионального цикла темы учебного плана. Анализ результатов входной и итоговой контрольных работ по дисциплине «Математика» у обучающихся экспериментальных и контрольных групп показал положительную динамику, однако, наиболее существенные изменения наблюдаются у студентов экспериментальных групп, участвующих в опытно-экспериментальной работе по внедрению модели развития познавательной активности обучающихся на основе междисциплинарного подхода.

Ключевые слова: математика, математические дисциплины, междисциплинарность, междисциплинарные связи, модель развития познавательной активности, образовательный процесс вуза.

В процессе подготовки к опытно-экспериментальной работе некоторыми преподавателями математических дисциплин высказывались обоснованные опасения, что упор на междисциплинарные задания может снизить качество математической подготовки обучающихся, и не позволит в должной мере осветить все необходимые для дальнейшего применения в дисциплинах профессионального цикла темы учебного плана. Отметим, что в подготовке обучающихся по математическим дисциплинам основной упор делается на ознакомление обучающихся с математическим аппаратом, методами математического анализа, методами компьютерного математического моделирования (ОПК-1, ОПК-2) и их использованием в изучении дисциплин профессионального цикла.

В подготовке обучающихся по математическим дисциплинам мы опирались на мотивационные, целевые и инструментальные составляющие, обусловленные:

- с мотивационной точки зрения – в побуждении обучающегося в принятии математических знаний, формировании умений и освоении способов деятельности, как средств разрешения профессионально ориентированных задач и при освоении дисциплин профессионального цикла;
- с целевой точки зрения – в осмыслении обучающимися цели математической подготовки в техническом вузе с акцентированием внимания на возможности и направленность математики для разрешения профессионально ориентированных задач и при освоении дисциплин профессионального цикла;
- инструментальными возможностями математики в разрешении профессионально ориентированных задач и при освоении дисциплин профессионального цикла, как единственным средством.

Обоснованные опасения снижения качества математической подготовки обучающихся в процессе реализации междисциплинарного подхода опровергаются, в теоретическом плане:

- непрерывностью и преемственностью развития у обучающегося понятийной сферы математических дисциплин;
- отражением педагогического опыта преподавания математических дисциплин (например, сквозных методических линий [3, 4]) и внедрением в образовательный процесс цифровых технологий;

- осмыслением обучающимися важности изучения математических дисциплин, междисциплинарной взаимосвязи за счёт преемственности и интеграции теоретических положений одной дисциплины с другими [1] с целью практическом использовании для разрешения профессионально ориентированных задач и при освоении дисциплин профессионального цикла;
- оптимизации временных затрат обучающихся на изучение дисциплин, входящих в междисциплинарную взаимосвязь [2];
- создания условий для удовлетворения самообразовательных потребностей обучающихся и повышения мотивации.

В практическом плане качество математической подготовки обучающихся подтверждается результатами сессий 4 семестра по окончании изучения дисциплины «Математика» (входная контрольная работа) и срезом остаточных знаний по математике по окончании изучения дисциплины «Математическое моделирование систем и процессов» (5 семестр – итоговая контрольная работа) в форме контрольной работы по дисциплине Математика, включающей тематические разделы:

- Матрицы и определители;
- Система линейных уравнений;

- Векторы;
- Элементы теории пределов;
- Прямые на плоскости и в пространстве. Кривые второго порядка;
- Дифференциальное и интегральное исчисления, дифференциальные уравнения;
- Элементы теории рядов;
- Теория вероятностей;
- Математическая статистика.

По результатам входной контрольной работы определялся уровень сформированности знаний, умений и навыков у обучающихся по дисциплине «Математика» за 4 семестр 2 курса обучения.

Оценивание результатов контрольных работ по дисциплине «Математика» (в форме балльной отметки) представляется в виде:

- «Удовлетворительно», при числе правильных ответов до 50%, и соответствует 0 баллов;
- «Хорошо», при числе правильных ответов 50–75%, что соответствует 1 баллу;
- «Отлично», при числе правильных ответов 75–100%, что соответствует 3 баллам.

Параметры оценивания знаний обучающихся по дисциплине «Математика» представлены в таблице 1.

Таблица 1. Параметры оценивания знаний обучающихся по дисциплине «Математика»

Показатели критерия	Балл
Выполнение операций над матрицами и решение системы линейных уравнений.	
Решение задачи используя уравнения прямых и кривых второго порядка на плоскость.	
Применение методов дифференциального и интегрального исчисления.	
Использование понятий теории комплексных чисел.	
Решение дифференциальных уравнений.	
Решение задач аналитической геометрии (действия над векторами; нахождение скалярного, векторного и смешанного произведения векторов).	
Решение задач математического анализа (исследование функции и построение графика; вычисление предела функции в точке и в бесконечности; исследование функции на непрерывность в точке; классификация точек разрыва).	
Решение задач по теории вероятностей и математической статистики (случайные события и величины; статистические оценки параметров распределения; корреляционный анализ и статистические гипотезы).	

Результаты входной контрольной работы представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты входной контрольной работы

Показатели и шкала/уровни оценивания		ЗГ	КГ
Решение задач, используя уравнения прямых и кривых второго порядка на плоскость			
«Отлично»	% / чел.	40 / 30	42/31
«Хорошо»	% / чел.	31/22	33/24
«Удовлетворительно»	% / чел.	29/21	25/18
Выполнение операций над матрицами и решать системы линейных уравнений			
«Отлично»	% / чел.	21/15	18/14
«Хорошо»	% / чел.	44/32	46/33
«Удовлетворительно»	% / чел.	35/26	36/26
Решение задач аналитической геометрии			
«Отлично»	% / чел.	21,3/16	23/17

Показатели и шкала/уровни оценивания		ЗГ	КГ
«Хорошо»	% / чел.	47/34	45/33
«Удовлетворительно»	% / чел.	31,7/23	32/23
Использование понятий теории комплексных чисел			
«Отлично»	% / чел.	26/19	23,3/17
«Хорошо»	% / чел.	40/29	44/32
«Удовлетворительно»	% / чел.	34/25	32,7/24
Решение задач математического анализа			
«Отлично»	% / чел.	19/14	22/16
«Хорошо»	% / чел.	48/35	45,5/33
«Удовлетворительно»	% / чел.	33/24	32,5/24
Применение методов дифференциального и интегрального исчисления			
«Отлично»	% / чел.	18/14	21/15
«Хорошо»	% / чел.	44/32	44/32
«Удовлетворительно»	% / чел.	38/27	35/26
Решение дифференциальных уравнений			
«Отлично»	% / чел.	27,4/20	25,3/18
«Хорошо»	% / чел.	42,6/31	44/32
«Удовлетворительно»	% / чел.	30/22	30,7/23
Решение задач по теории вероятностей и математической статистики			
«Отлично»	% / чел.	23,7/17	25/18
«Хорошо»	% / чел.	40/30	41,5/31
«Удовлетворительно»	% / чел.	36,3/26	33,5/24

Исходя из данных в таблице 1, можно сделать вывод, что входной контрольной работы по дисциплине «Математика» не имеют существенных от-

личий, что подтверждается с помощью статистического критерия Пирсона – χ^2 – квадрат (Таблица 3).

Таблица 3. Эмпирические значения критерия по результатам входной контрольной работы

Группы	Количество студентов по уровням			
	«Удовлетворительно»	«Хорошо»	«Отлично»	
КГ (73чел)	23	31	19	0,04
ЗГ (73чел)	24	31	18	

Итоговая контрольная работа (включающая тот же набор задач, что и на входной контрольной работе) проводилась у студентов 3 курса (5 семестра).

Сравнение результатов входной и итоговой контрольных работ по дисциплине «Математика» у обучающихся экспериментальных и контрольных групп представлены в таблице 4.

Таблица 4. Сравнение результатов входной и итоговой контрольных работ по дисциплине «Математика» у обучающихся экспериментальных и контрольных групп.

Показатели и шкала/уровни оценивания		ЗГ % / чел.		КГ % / чел.	
		Итог	Начало	Итог	Начало
Решение задач, используя уравнения прямых и кривых второго порядка на плоскости	«Отлично»	40 / 30	48/35	42/31	42/31
	«Хорошо»	31/22	34/25	33/24	33/24
	«Удовлетворительно»	29/21	18/13	25/18	25/18
Выполнение операций над матрицами и решать системы линейных уравнений	«Отлично»	21/15	31/22	18/14	18/14
	«Хорошо»	44/32	49/35	46/33	51/37
	«Удовлетворительно»	35/26	20/16	36/26	31/22

Показатели и шкала/уровни оценивания		ЗГ % / чел.		КГ % / чел.	
		Итог	Начало	Итог	Начало
Решение задач аналитической геометрии	«Отлично»	21,3/16	30/20	23/17	23/17
	«Хорошо»	47/34	52/40	45/33	48/35
	«Удовлетворительно»	31,7/23	18/13	32/23	29/21
Использование понятий теории комплексных чисел	«Отлично»	26/19	31/22	23,3/17	23,3/17
	«Хорошо»	40/29	44/32	44/32	44/32
	«Удовлетворительно»	34/25	25/19	32,7/24	32,7/24
Решение задач математического анализа	«Отлично»	19/14	29/21	22/16	22/16
	«Хорошо»	48/35	50/37	45,5/33	50/37
	«Удовлетворительно»	33/24	21/15	32,5/24	28/20
Применение методов дифференциального и интегрального исчисления	«Отлично»	18/14	19/14	21/15	21/15
	«Хорошо»	44/32	50/37	44/32	44/33
	«Удовлетворительно»	38/27	31/22	35/26	35/25
Решение дифференциальных уравнений	«Отлично»	27,4/20	27,7/21	25,3/18	25,3/18
	«Хорошо»	42,6/31	47/34	44/32	44/32
	«Удовлетворительно»	30/22	25,3/18	30,7/23	30,7/23
Решение задач по теории вероятностей и математической статистики	«Отлично»	23,7/17	31/22	25/18	25/18
	«Хорошо»	40/30	44/32	41,5/31	41,5/31
	«Удовлетворительно»	36,3/26	25/19	33,5/24	33,5/24

Анализ результатов входной и итоговой контрольных работ по дисциплине «Математика» у обучающихся экспериментальных и контрольных групп показал положительную динамику, однако, наиболее существенные изменения наблюдаются у студентов экспериментальных групп. Отметим, что результаты знаний, умений и навыков при изучении дисциплины «Математика» на входном и итоговом мониторинге опровергают обоснованные опасения, что упор на междисциплинарные задания может снизить качество математической подготовки обучающихся.

Литература

1. Баженова, И. В., Клунникова М.М., Пак Н.И. Методическая система организации учебного процесса на основе кластера дисциплин // Преподаватель XXI век. 2021. № 1. Часть 1. С. 95–113. Б01: 10.31862/2073–9613–2021–1–95–113
2. Буря Л.В. Познавательная активность как объект педагогического исследования/ Л.В. Буря, С.Ю. Ситникова // Международный научный журнал «Актуальные исследования» № 46 (176), г. Белгород. –2023. – С. 86–91.
3. Снегурова, В.И. Особенности отбора и реализации содержания школьного курса математики / В.И. Снегурова, Н.С. Подходова, В.В. Орлов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2018. – № 190. – С. 175–182.
4. Шутикова, М.И. Метод сквозных задач при формировании ИКТ – компетентности у будущих учителей начальных классов/ М.И. Шутикова, В.А. Матвеева // Преподаватель XXI век. – 2021. № 1. – Часть 1. – С. 133–140.

ва, В.А. Матвеева // Преподаватель XXI век. – 2021. № 1. – Часть 1. – С. 133–140.

RESULTS OF TRAINING STUDENTS IN THE DISCIPLINE «MATHEMATICS» BECAUSE OF THE INTRODUCTION OF A STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL FOR THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS BASED ON AN INTERDISCIPLINARY APPROACH INTO THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY

Burya L.V., Yushchenko N.L.

Far Eastern State Transport University

The field of scientific interests of the authors of the article is the training of students in mathematical disciplines in the educational process of a technical university and the search for productive mechanisms for this training.

The article presents the motivational, target and instrumental components of the mathematical training of students and some positive aspects of the interdisciplinarity of mathematical disciplines with natural sciences. Experimental results and conclusions are presented that refute concerns that an emphasis on interdisciplinary tasks can reduce the quality of mathematical training of students and will not allow to adequately cover all the topics of the curriculum necessary for further application in the disciplines of the professional cycle. The analysis of the results of the entrance and final tests in the discipline «Mathematics» among students of the experimental and control groups showed positive dynamics, however, the most significant changes are observed among students of the experimental groups participating in the experimental work on the implementation of the model of development of cognitive activity of students based on the interdisciplinary approach.

Keywords: mathematics, mathematical disciplines, interdisciplinarity, interdisciplinary connections, model of development of cognitive activity, educational process of the university.

References

1. Bazhenova, I. V., Klunnikova M.M., Pak N.I. Methodological system for organizing the educational process based on a clus-

- ter of disciplines // Teacher XXI century. 2021. No. 1. Part 1. Pp. 95–113. B01: 10.31862/2073–9613–2021–1–95–113
2. Burya L.V. Cognitive activity as an object of pedagogical research / L.V. Burya, S. Yu. Sitnikova // International scientific journal "Current Research" No. 46 (176), Belgorod. –2023. – Pp. 86–91.
 3. Snegurova, V.I. Features of the selection and implementation of the content of the school mathematics course / V.I. Snegurova, N.S. Podkhodova, V.V. Orlov // Bulletin of the Herzen State Pedagogical Univ. – 2018. – No. 190. – P. 175–182.
 4. Shutikova, M.I. The method of cross-cutting tasks in the formation of ICT competence in future primary school teachers / M.I. Shutikova, V.A. Matveeva // Teacher XXI century. – 2021. No. 1. – Part 1. – P. 133–140.

Из опыта проведения городской олимпиады по английскому языку для студентов неязыковых специальностей

Воскресенская Елена Геннадьевна,

канд. филол. наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой теории и методики обучения иностранным языкам, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского
E-mail: voskresenskaiaeg@omsu.ru

Статья представляет обобщённый опыт проведения Городской олимпиады по английскому языку для студентов неязыковых специальностей в Омском государственном университете им. Ф.М. Достоевского. В настоящем материале содержится информация о целях и задачах олимпиады, участниках – вузах города Омска – и основных этапах ее проведения: письменный тест, устное интервью и командные выступления. Подробно рассматривается структура письменного теста, приводится пример задания для проведения интервью. В статье обосновывается выбор видов заданий олимпиады: просмотр видео, аудирование, лексико-грамматические задания, чтение, интервью, командные задания исходя из требований к формируемым компетенциям, которые соответствуют уровням B2-C1 Общеввропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR). Описываются организационные особенности, причины изменений формата некоторых заданий олимпиады и выбор ее темы.

Ключевые слова: олимпиада по английскому языку, студенты неязыковых специальностей, уровни владения иностранным языком, Общеввропейские компетенции владения иностранным языком, CEFR.

В настоящее время существует большое количество способов проверки уровня сформированности языковых навыков и умений/языковой компетенции студентов – тесты, экзамены, проверочные работы, квесты, олимпиады, часть из которых направлена на проверку конкретных навыков и умений (тесты и экзамены), а часть – на умение использовать язык в условиях, приближенных к естественным (кейс-стади, ролевые игры и т.д.). Основная проблема – выбор измерительных материалов в соответствии с целями и задачами проверяющих. В ходе учебного процесса выбор облегчается рамками программы дисциплины и наиболее эффективными способами проверки того или иного навыка или умения (например, сформированность грамматического навыка можно проверить тестом).

Сложность возникает, когда появляется необходимость проверить комплекс умений, что особенно актуально при проведении образовательных внеучебных мероприятий. Рассматриваемый пример олимпиады показывает, как использование элементов стандартизированных тестов и нестандартных творческих заданий позволяет выявить уровень владения иностранным языком.

В Омском государственном университете им. Ф.М. Достоевского ежегодно проводится Городская олимпиада по английскому языку для студентов неязыковых специальностей (далее – Олимпиада). Участниками Олимпиады являются студенты программ бакалавриата или специалитета 1–5 курсов неязыковых специальностей высших учебных заведений. Выбор в качестве участников студентов неязыковых специальностей обусловлен желанием организаторов получить представление об общем уровне сформированности коммуникативных навыков на факультетах или в вузах, где иностранный язык не является основным профилем подготовки, например, в медицинском, политехническом или автодорожном. Кроме того, именно для студентов неязыковых специальностей часто требуется дополнительная мотивация к изучению иностранного языка или дальнейшему развитию коммуникативных навыков.

В период с 2005 по 2024 гг. было проведено 17 олимпиад. К участию в олимпиаде приглашаются сборные команды студентов-бакалавров или студентов-специалистов неязыковых специальностей высших учебных заведений г. Омска. Традиционно в олимпиаде принимают участие все крупные вузы города: Омский государственный аграрный университет им. П.А. Столыпина, Омский государственный медицинский университет,

Омский государственный педагогический университет, Омский государственный технический университет, Омский государственный университет путей сообщения, Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет, Омская академия МВД России, Омский автобронетанковый инженерный институт, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского.

Основная цель олимпиады – выявление уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей высших учебных заведений и их филологической культуры.

Задачами олимпиады являются:

- популяризация и повышение интереса к изучению английского языка;
- поддержка талантливой молодёжи, умеющей неординарно мыслить, обладающей лингвистической интуицией и языковым чутьём.

Олимпиада проходит в один очный тур без предварительного отбора – вузы самостоятельно отбирают студентов-участников. Один вуз может предоставить только одну команду.

Олимпиада ориентирована на B2-C1 уровень владения языком согласно Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком (CEFR). Уровень B2 – уровень уверенного владения английским языком, дающий возможность студентам независимо работать в различных академических и профессиональных средах, общаясь на английском языке, с некоторым ограничением тем и нюансов речи [1]. Уровень C1 – продвинутый уровень владения языком, позволяющий без посторонней помощи и с большой точностью высказываться по широкому кругу вопросов, а также говорить практически в любой ситуации без какой-либо предварительной подготовки [там же]. Именно владение английским языком на этих уровнях позволяет будущим выпускникам неязыковых специальностей в полном объеме реализовать свой потенциал на рынке труда как на территории РФ, так и за ее пределами.

В соответствии с вышеуказанными установками была определена следующая структура олимпиады:

1. Письменный тест,
2. Интервью,
3. Командное представление.

Письменный тест, выполняемый индивидуально, проверяет степень развитости умений аудирования, чтения, лексических и грамматических навыков.

1. Тест состоит из заданий:
 - Просмотр видео (Video watching) – понимание новостных сообщений, интервью, документальных фильмов на разнообразную тематику;
 - Аудирование (Listening) – понимание монологических (лекций, объявлений, радиосообщений и т.д.) и диалогических высказываний (формальные или неформальные споры, дебаты, обсуждения);

- Чтение (Reading) – понимание и умение извлечь необходимую информацию из различных печатных источников, таких как: газетные или журнальные статьи, отчеты, вебсайты, брошюры, в том числе на общепрофессиональные темы, отрывки из художественных произведений;
- Грамматика и словарный запас (Grammar and Vocabulary) – проверка лингвистической компетенции, а именно, владение широким словарным запасом (включая общепрофессиональную терминологию), правильной сочетаемостью, распространенными идиоматическими выражениями, достаточно сложными синтаксическими конструкциями.

2. На втором этапе проходит интервью, которое представляет собой разговор по телефону или посредством видеоконференцсвязи с носителем языка по предложенному заданию на общую тематику (например, получить информацию об организуемых программах стажировки для иностранных студентов, выбрать программу и подать предварительную заявку). Критерии оценивания устной речи включают такие параметры, как решение коммуникативной задачи, взаимодействие с собеседником, инициативность, беглость, произношение, грамматика и лексика.

Примером ситуации, предложенной на данном этапе в марте 2021 года, было следующее задание:

You would like to become a volunteer at The Beijing 2022 Olympic Winter Games. Call The Beijing 2022 Olympic Winter Games information center and find out more information about the volunteer programme and the application process.

Ситуация помещена в культурный контекст – в феврале 2022 году планировалось проведение Зимней олимпиады в Пекине, и организаторы проводили отбор волонтеров. Задание содержит также информацию о мероприятии и требованиях к участникам: *Continuing the powerful legacy and spirit of volunteerism from the Olympic Games Beijing 2008, the Organising Committee plans to recruit 27,000 volunteers for the Olympic Winter Games and 12,000 volunteers for the Paralympic Winter Games. The volunteers selected will have the unique opportunity to work in one of the Beijing, Yanqing and Zhangjiakou competition zones and play a valuable role in a variety of areas such as sport, media operations, language services and technology.*

Applicants should fulfil the following requirements:

- *Be at least 18 years of age as of January 2022*
- *Be able to communicate in Chinese or English*
- *Be available to participate in pre-Games training and provide volunteer services throughout the Games period. <https://www.olympic.org/beijing-2022>*

После погружения в контекст ситуации студентам предлагается сделать звонок и решить поставленную коммуникативную задачу – получить информацию и подать заявку:

Read the information and call the organizing committee to get some details below and then pre-apply:

- dates and times of the volunteer service
- the working days and hours
- the rights and obligations of the Games volunteers
- the application period
- language proficiency requirements
- selection process
- transport and living costs
- time and place of the training sessions
- application opportunities for a cadet or military serviceman/servicewoman
- any additional questions

Использование заданий подобного рода позволяет максимально приблизить коммуникативную ситуацию к реальности, сделать ее правдоподобной. Участники неоднократно обращались к организаторам с вопросами относительно реальной возможности поучаствовать в мероприятиях, заявленных в ситуациях.

3. Третий этап предполагает командное участие и состоит из двух видов заданий:

- Командная разминка (Warm-up) – командам предлагается закончить шутку.
- Командное выступление (Sketch-show) по предложенной ситуации.

Особенность данного этапа в проверке сформированности социо-лингвистической компетенции в части понимания юмора, иронии, скрытых смыслов и использования разнообразных языковых и неязыковых средств для создания шутки или юмористического высказывания / произведения с учетом их уместности.

Игровые формы деятельности, направленные на творческое использование языка, а именно шутки, их интерпретация и порождение, позволяют приблизить уровень владения иностранным языком к уровню владения родным. Шутка, как одна из разновидностей юмора, наивысшее проявление творчества в языке. В теоретической литературе «юмор рассматривается как педагогический прием, способствующий пониманию учебного предмета, улучшающий запоминание предъявляемого материала, и как психологический прием, позволяющий наладить межличностные отношения обучающихся между собой и преподавателем, помогающий справиться со стрессом, мобилизоваться и преодолеть языковой барьер» [2, с. 126].

Выделяются три группы юмора:

- 1) универсальный юмор, или юмор, основанный на действительности;
- 2) культурно обусловленный юмор;
- 3) лингвистический юмор, или юмор, основанный на игре слов [3, с. 18].

Командная разминка (Warm-up) предполагает задания в стиле КВН – командам участникам предлагается закончить шутку (two-liner), чаще всего это некий вопрос или утверждение, на который надо дать ответ или комментарий, например, вопрос: What did the big chimney say to the little chimney? Ответ: You're too young to smoke! Шутки, предлагаемые в данном виде заданий, относятся

к третьей группе юмора – лингвистическому и должны свидетельствовать о продвинутом уровне владения языком.

Командное выступление по предложенной ситуации (Sketch-show) является заданием на драматизацию небольшого юмористического рассказа / анекдота (вытягивается во время жеребьевки). У каждой команды есть 30–40 минут на подготовку своей интерпретации ситуации.

Вышеуказанные задания стали результатом «работы над ошибками» организаторов. В первые годы проведения олимпиады в качестве третьего творческого этапа использовалось домашнее задание – команды должны были подготовить 10-минутную презентацию по заданной тематике, например, Cultural Shock или Faster, Stronger, Higher и т.д. Тематика задания отправлялась командам за месяц до проведения олимпиады.

Несомненными достоинствами этого вида заданий были: хорошая подготовленность, отрепетированность, использование костюмов, декораций и спецэффектов. В презентациях можно было проследить единую идейную линию, которой были подчинены все элементы презентации. С точки зрения языкового наполнения наблюдались многочисленные грамматические, фонетические и лексические ошибки.

Однако, организаторы и участники олимпиады столкнулись с рядом сложностей. Для участников и руководителей команд – это, прежде всего, временной ресурс и сложности организации – необходимость сформировать команду, написать сценарий, отрепетировать его, продумать и подготовить музыкальное и прочее сопровождение, что достаточно сложно, т.к. команды собираются из студентов разных групп, курсов и специальностей. Неменьшую сложность представляет и оценка подобных домашних заготовок для жюри – невозможно определить степень участия студентов и их роль в подготовке сценария; подготовленность и отрепетированность не дают возможности правильно оценить уровень сформированности языковых умений – участники заучивают свои роли и лишь воспроизводят их.

Вышеперечисленные сложности привели к необходимости пересмотреть формат третьего этапа олимпиады в пользу заданий на проверку неподготовленного свободного владения английским языком.

Каждый год Олимпиада посвящается значимым культурным или спортивным событиям в России и в мире, все олимпиадные задания тематически связаны с основной идеей. Например, 2019 год был объявлен годом театра в России, в связи с чем Олимпиада была посвящена вопросам театра, кино, визуального и исполнительского искусства; 2024 год был годом семьи, и Олимпиада прошла под девизом «My family is my fortress».

Многолетний успех Олимпиады, положительные отзывы участников и руководителей команд доказывают состоятельность данного формата проведения мероприятия и позволяют надеяться на дальней-

шее сотрудничество всех заинтересованных сторон.

Литература

1. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The CEFR Levels [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions> (дата обращения: 06.03.2025).
2. Одарюк И.В., Котляренко Ю.Ю. Мотивационный аспект юмора в обучении иностранным языкам студентов технических вузов // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 78–4. С. 124–127.
3. Шуан В. Методика использования юмора в преподавании иностранного языка // История и педагогика естествознания. 2019. № 4. С. 18–21. DOI:10.24411/2226-2296-2019-10404

ORGANIZING OMSK ENGLISH LANGUAGE OLYMPIAD FOR NON-LINGUISTIC STUDENTS

Voskresenskaia E.G.

Dostoevsky Omsk State University

The article shares insights into organizing Omsk English Language Olympiad for non-linguistic students which is held annually in Dostoevsky Omsk State University. It states the goals and objectives of the Olympiad, its participants, namely institutions of higher education in Omsk, and its main stages, which include writing test, interview and team contests. The paper provides a detailed description of the test structure and gives an example of the interview task. All Olympiad tasks are aligned with the requirements for B2-C1 levels of Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Organizational peculiarities, reasons for changes in some tasks as well as the topics of the Olympiad are further explored.

Keywords: English Language Olympiad, non-linguistic students, language proficiency levels, Common European Framework of Reference for Languages, CEFR.

References

1. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The CEFR Levels [Electronic resource]. – URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions> (access date: 06.03.2025).
2. Odaryuk I.V., Kotlyarenko Y.Y. Motivational aspect of humour in teaching foreign languages to students of technical institutions // Problems of modern pedagogical education. 2023. № 78–4. P. 124–127.
3. Shuang W. Method of using humor in teaching a foreign language // History and Pedagogy of Natural Science. 2019. № 4, P. 18–21. DOI:10.24411/2226-2296-2019-10404

Дифференцированный подход в обучении иностранному языку: теоретические основы и практическая реализация

Долгова Елена Геннадьевна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков № 3, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: Dolgova.EG@rea.ru

Данилина Елена Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков № 3, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: miss.elena-danilina@yandex.ru

Трещева Мария Геннадьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурных коммуникаций, Гуманитарный институт АНО ВО «РосНОУ» (Российский новый университет)
E-mail: treshcheva@yandex.ru

Каржанова Наталья Викторовна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков № 3, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
E-mail: knatalya11@mail.ru

Башмакова Ирина Степановна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра лингвистики и иностранных языков, Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)
E-mail: bis61@mail.ru

В статье рассматриваются теоретические основания и практические аспекты реализации дифференцированного обучения иностранному языку в условиях современной общеобразовательной школы. В статье рассмотрены дефиниции понятия «дифференцированное обучение», на основе анализа имеющихся в научной литературе дефиниций представлено авторское определение. Представлена классификация типов дифференциации в обучении иностранному языку. Описан алгоритм имплементации дифференцированного подхода. Описаны методы, способы и инструменты внедрения дифференцированного обучения в процесс обучения иностранному языку в школе. Сделан вывод о том, что дифференциация обучения сопряжена с рядом барьеров и рисков.

Ключевые слова: дифференциация, дифференцированное обучение, цифровизация, иностранный язык, индивидуализация, мотивация, успеваемость, рецепция.

Современная дидактическая наука и практика на сегодняшний день находятся на этапе активных преобразований. Ключевыми тенденциями, детерминирующими изменения в подходах к обучению иностранным языкам в школе, выступают: имплементация цифровых инструментов, переход от пассивных методик обучения к активным и интерактивным, практическая направленность занятий, дифференциация и персонификация обучения. Особую важность приобретает принцип дифференциации в обучении иностранным языкам, но, при этом, исследований, посвященных теоретическим и прикладным аспектам дифференциации, в отечественной науке накоплено недостаточно.

В контексте реализации Федерального государственного образовательного стандарта общего образования (ФГОС) особое внимание уделяется индивидуализации образовательного процесса. Дифференцированный подход в подобном контекст становится важнейшим механизмом достижения целей образования, предполагающего учет особенностей, потребностей и образовательных возможностей каждого школьника.

Дополнительную значимость данная тема приобретает в условиях гетерогенного состава школьных классов, наблюдаемого в большинстве российских школ, где учащиеся существенно различаются по уровню подготовки, темпу освоения материала, мотивации к изучению иностранного языка и когнитивным стилям. В данной связи представляется *актуальным* рассмотреть специфику внедрения дифференцированного подхода в обучении иностранному языку на уровне школы, его сущность, способы и технологии реализации, риски и барьеры.

Прежде всего следует рассмотреть дефиниции категории «дифференцированное обучение», предлагаемые современными российскими авторами (Таблица 1).

На основе анализа представленных выше дефиниций категории «дифференцированное обучение» можно выделить ключевые параметры, характеризующие данное педагогическое явление: (1) учет индивидуальных особенностей обучающихся (психологических, когнитивных, мотивационных, социальных и др.); (2) группировка учащихся по различным критериям (уровень обученности, способности, темп усвоения материала, интересы и т.д.); (3) вариативность в методах, формах и содержании обучения, обеспечивающая индивидуализацию образовательного воздействия; (4) противопоставление универсальному подходу, ориентированного на усреднённого учащегося.

Таблица 1. Подходы к определению категории «дифференцированное обучение»

Дефиниция	Автор(ы)
«Разделение учащихся на группы на основании каких-либо индивидуальных способностей для отдельного обучения».	Ю. В. Вальцева [1, с. 35]
Способ организации учебного процесса, основанный на учете индивидуально-типологических особенностей личности («обучаемость, обученность, общие умственные и специальные способности, интересы, склонности, работоспособность, темп обучения») и соответствующем разделении обучающихся на группы, имеющие различия в элементах дидактической системы.	Л. А. Зубкова [4, с. 49]
Совокупность методов обучения, направленных на оптимизацию процесса обучения для отдельных учащихся, на представление нескольких вариантов приобретения знаний, понимания значения предмета и участия в классной деятельности. Дифференцированный подход является оппозицией по отношению к универсальному, в рамках которого «со всеми учениками можно обращаться одинаково».	З. К. Тухтабаева [10, с. 365]
Система обучения, в основе которой лежит «учет индивидуально-типологических особенностей личности в форме группирования учащихся и различного построения процесса обучения» в каждой из выделенных групп.	Р. Н. Ибрагимов [5, с. 879]
Дифференциация предполагает применение индивидуального подхода к учащимся в контексте классно-урочной системы; выделение групп учащихся на основе критериев типа и особенностей нервной деятельности, психических и когнитивных процессов, мотивации, уровня развития, социальной зрелости и т.п.	Н. А. Ворожцова [2, с. 247]
Учет индивидуальных особенностей учащихся посредством их группирования на основании значимых в процессе обучения принципов, будущих профессиональных предпочтений для последующего разделения учащихся на группы для прохождения общеобразовательных, профильных, элективных курсов, факультативов.	М. С. Перевёрткина, М. Д. Золотарёва [9, с. 146]
Подход, направленный на индивидуальную работу с каждым обучающимся.	Е. С. Кулинка [8, с. 163]
Современная парадигма обучения, которая постулирует, что «обучать надо не всех, а каждого», т.е. учитывать личностные особенности каждого из учащихся – особенности психического развития, общий уровень развития, интересы.	А. Г. Канцур, А.В. Алферова, Е.И. Койчева [6, с. 93]
Учет особенностей обучающихся при организации учебного процесса в целях выявления потенциал каждого из них посредством вариативности методов и содержания обучения. В процессе дифференцированного обучения актуализируются следующие факторы: способности и свойства личности, связанные с изучением языка; исходный уровень владения неродным языком; уровень мотивации к изучению иностранного языка.	М. А. Головяшкина [3, с. 405]

Примечание: источник – составлено автором на основе [1]; [2]; [4]; [5]; [6] и др.

Таким образом, дифференцированное обучение можно определить как дидактическую концепцию и систему организации учебного процесса, основанную на учёте индивидуальных особенностей обучающихся (когнитивных, личностных, социальных и мотивационных) и предполагающую вариативность содержания, методов, форм и темпов обучения, а также разделение учащихся на группы в целях максимальной реализации образовательного потенциала.

Как показывает анализ новейшей педагогической литературы, существуют различные типы дифференциации: уровневая дифференциация, по интересам и по типу восприятия [6, с. 93] (Таблица 2):

Таблица 2. Классификация типов дифференциации в обучении иностранному языку

Тип дифференциации	Особенности обучения
Уровневая (дифференциация по уровню успеваемости в иностранном языке)	Дифференциация по уровню знания иностранного языка. Школьники, обучаясь по единой программе, получают возможность усваивать ее на различных планируемых уровнях.
Дифференциация по интересам	Дифференциация на основе интересов школьников в конкретных предметах, сферах, видах деятельности. Обучение строится таким образом, чтобы обучающий контент представлял интерес для каждого обучающегося, что, в свою очередь, поддерживает мотивацию и позитивное отношение к изучению языка.
Дифференциация по типу восприятия	Дифференциация, основанная на варьировании способов усвоения и передачи информации (аудиальный, визуальный и кинестетический).
Дифференциация по уровню общей обучаемости	Дифференциация, которая реализуется посредством учета индивидуальных особенностей памяти обучаемых, их восприятия, внимания, мышления и т.д. Акцент ставится на способностях учащегося в области учебной деятельности – запоминание учебного материала, решение заданий, выполнение различных типов учебного контроля и самоконтроля.

Примечание: источник – составлено автором на основе [6, с. 93], [8, с. 163], [7, с. 28]

Как и любая другая педагогическая инновация, дифференцированный подход должен быть реализован планомерно, постепенно и в рамках апробированных на практике методологий. Имплементация дифференцированного подхода предполагает следование определенному алгоритму действий.

Во-первых, требуется произвести ряд диагностических мероприятий, целью которых выступает определение уровня знаний по иностранному языку, доминирующий тип рецепции информации, уровень мотивации, интересы.

Во-вторых, данные диагностики позволяют разработать индивидуальные цели для каждого обу-

чающего, направленные на устранение знаниевых пробелов и нехватку навыков и умений.

В-третьих, на основе полученных данных требуется выработать поуровневую градацию заданий и обучающих программ, индивидуализированных, но, при этом, соответствующих стандартам в области образования. Разработанные задания должны быть адаптивными и гибкими, что позволит изменять их сложность в зависимости от продвижения обучающегося и его потребностей. Требуется использовать разнообразные типы заданий и методик обучения.

В-четвертых, важно собирать обратную связь от обучающихся, что позволит скорректировать программы в будущем.

В-пятых, требуется проводить постоянный мониторинг успеваемости и прогресса обучающихся [11, с. 195].

На современном этапе в педагогической практике накоплено множество различных методов, способов и инструментов внедрения дифференцированного обучения в процесс обучения иностранному языку в школе.

Среди методов, ориентированных на дифференциацию по уровню языковой подготовки обучающихся, можно назвать многоуровневые задания (tiered assignments): задания одного типа, но разной степени сложности, индивидуальные траектории обучения: составление личных программ изучения языка с учетом темпа освоения и пробелов в знаниях. Среди методов, учитывающих когнитивные стили и особенности восприятия, исследователи называют визуализацию учебного материала: схемы, таблицы, ментальные карты – для обучающихся с развитой визуальной рецепцией. Для тех, кто лучше воспринимает информацию на слух, целесообразно применять аудиолингвальные упражнения: прослушивание и повторение, работа с подкастами, радио. Учащимся могут быть предложены подвижные активности: игры, драматизация, диалог через движение – для тех, у кого преобладает кинестетический тип восприятия. По мнению практикующих педагогов и специалистов-теоретиков, целесообразно применять также «карточки-информаторы, включающие наряду с заданием ученику элементы дозированной помощи»; дополнительные задания для добровольного выполнения.

Многие специалисты считают, что дифференцированное обучение иностранному языку можно реализовать посредством геймификации учебного процесса. Различные игровые технологии способствуют повышению качества обучения иностранному языку и позволяют учесть индивидуальные характеристики обучающихся. Так, в распределении ролей в ролевых играх педагог может учесть уровень подготовки, тип восприятия, особенности психики и другие особенности учеников, и в соответствии с этим распределить игровые роли и задания. По мнению ряда исследователей, парное сотрудничество (объединение в паре учеников с высокой успеваемостью и с низкой успеваемо-

стью) также является эффективной формой дифференциации и предполагает элементы тьюторства (наставничества), взаимообучения.

В современной научной литературе, кроме того, часто встречается мнение об актуальности обучения «по станциям». Данный метод предусматривает последовательное прохождение учащимися серии заданий, организованных по принципу учебных «станций». Каждая станция отражает определённый аспект изучаемой темы. Согласно наблюдениям ряда исследователей, данный подход обеспечивает высокую степень вариативности и позволяет учитывать различия в когнитивных стилях, уровне подготовки и скорости усвоения материала. Каждая станция отличается не только тематической направленностью, но и уровнем сложности заданий, формой их предъявления (текст, аудио, визуальные материалы), а также способом организации деятельности – индивидуальной, парной или коллективной. Такая модель способствует углублённому и многомерному осмыслению учебного материала, развитию навыков самоорганизации и сотрудничества, а также предоставляет возможность каждому учащемуся работать в собственном темпе и наиболее комфортной для него форме [6, с. 95].

Дифференциация обучения иностранному языку должна применяться на всех этапах учебного процесса: изучение нового материала; дифференцированная домашняя работа; текущий контроль знаний на занятии; самостоятельные и контрольные работы; работа над ошибками [5, с. 878–879]. Кроме того, следует отметить, что благодаря тенденции к цифровизации школьного образования педагоги получили широкий арсенал инструментов для внедрения дифференцированного подхода. Информационные технологии способствуют повышению образовательной мотивации и учебных результатов, позволяют осуществлять совместные проекты, коммуницировать, в целом совершенствовать процесс обучения [3, с. 406]. В качестве примеров можно привести использование онлайн-платформ, таких как Quizlet, LearningApps, Wordwall и Kahoot!, которые позволяют создавать разноуровневые задания для отработки лексики и грамматики в интерактивной форме. Применение систем управления обучением (LMS) даёт возможность учителю адресно назначать задания, отслеживать индивидуальные траектории и формировать группы. Видеосервисы и подкасты, подобные BBC Learning English или TED-Ed, позволяют учащимся выбирать аутентичные материалы в соответствии с их интересами и уровнем знания иностранного языка.

При этом дифференциация обучения сопряжена также с рядом барьеров и рисков. Так, в частности, педагоги, внедряющие разноуровневые задания, могут столкнуться с проблемами психологического характера: «давая слабому ученику менее сложное задание, чем сильному» <...> учитель должен ответить на возникший у сильного учащегося правомерный вопрос: «Почему мне приходит-

ся учить так много и выполнять такие сложные задания, если моему однокласснику, чтобы получить такую же оценку, достаточно сделать работу, гораздо меньшую по объему и более легкую по степени трудности?» [1, с. 36]. При некорректной реализации принципа дифференциации существует вероятность избыточной нагрузки на «сильных» учеников, а также чрезмерного облегчения заданий для учеников с более низкой успеваемостью. Также имеет место риск утраты контроля за процессом обучения. Дифференцированные классы на первых этапах могут порождать хаос, неуправляемость учебной средой, избыток нагрузки для преподавателя [10, с. 365]. Тем не менее, при должном планировании и организации эти и другие риски могут быть успешно нейтрализованы.

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

- Дифференцированное обучение – дидактическая концепция и система организации учебного процесса, основанная на учёте индивидуальных особенностей обучающихся (когнитивных, личностных, социальных и мотивационных) и предполагающая вариативное содержание, методы, формы и темпы обучения, а также разделение учащихся на группы.
- Дифференциация в обучении иностранному языку может быть реализована на основании различных критериев: по уровню освоения иностранного языка, по уровню общей успеваемости, по типу восприятия, по интересам.
- Дифференцированный подход должен быть реализован планомерно, постепенно и в рамках апробированных на практике методологий. Имплементация дифференцированного подхода предполагает следование определенному алгоритму действий: диагностика, постановка индивидуальных целей, разработка вариативного содержания, обучение, мониторинг и рефлексия.
- На современном этапе в педагогической практике накоплено множество различных методов, способов и инструментов внедрения дифференцированного обучения в процесс обучения иностранному языку в школе.
- Дифференциация обучения иностранному языку должна применяться на всех этапах учебного процесса: изучение нового материала; дифференцированная домашняя работа; текущий контроль знаний на занятии; самостоятельные и контрольные работы; работа над ошибками.
- Дифференциация обучения сопряжена также с рядом барьеров и рисков (неуправляемость учебного процесса, вероятность избыточной нагрузки на «сильных» учеников, а также чрезмерного облегчения заданий для учеников с более низкой успеваемостью, повышение нагрузки на преподавателя и проч.).

Литература

1. Вальцева, Ю.В. Дифференцированный подход в обучении иностранному языку / Ю.В. Вальцева // Проблемы педагогики. – 2014. – № 1 (1). – С. 34–38.
2. Ворожцова, Н.А. Учёт индивидуально-типологических особенностей школьников как фактор успешности обучения иностранному языку / Н.А. Ворожцова // МНКО. – 2021. – № 6 (91). – С. 247–249.
3. Головяшкина, М. А. К проблеме индивидуально-дифференцированного подхода в обучении иностранному языку в неязыковом вузе / М.А. Головяшкина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 2–2 (80). – С. 405–408.
4. Зубкова, Л.А. Технология разноуровневого обучения. Дифференцированный подход в обучении английскому языку / Л.А. Зубкова // Форум молодёжной науки. – 2022. – № 2. – С. 46–53.
5. Ибрагимов, Р.Н. Совершенствование технологии дифференцированного подхода при обучении иностранному языку / Р.Н. Ибрагимов // Academic research in educational sciences. – 2022. – № 5. – С. 877–880.
6. Канцур, А.Г. Реализация дифференцированного подхода в обучении иностранному языку в основной школе / А.Г. Канцур, А.В. Алферова, Е.И. Койчева // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2022. – № 18. – С. 92–97.
7. Комарова, Ю.А. Многоуровневое структурирование дифференцированного подхода к обучению иностранным языкам в системе дополнительного образования / Ю.А. Комарова // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2022. – № 11. – С. 26–35.
8. Кулинка, Е.С. Дифференцированный подход к обучению иностранным языкам студентов разноуровневых групп в техническом вузе / Е.С. Кулинка // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – № 2–1 (89). – С. 163–165.
9. Перевёрткина, М.С. Стратегии профильной дифференциации содержания обучения английскому языку в старшей школе / М.С. Перевёрткина, М.Д. Золотарёва // Rhema. Рема. – 2021. – № 4. – С. 141–159.
10. Тухтабаева, З.К. Дифференцированный подход при обучении иностранному языку / З.К. Тухтабаева // Бюллетень науки и практики. – 2021. – № 4. – С. 364–371.
11. Хамула, Л.А. Особенности тестового контроля по иностранному языку в рамках персонифицированного подхода / Л.А. Хамула, Е.С. Анисимова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2024. – № 2 (54). – С. 192–198.

DIFFERENTIATED APPROACH TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE: THEORETICAL BASIS AND PRACTICAL IMPLEMENTATION

Dolgova E.G., Danilina E.A., Trescheva M.G., Karzhanova N.V., Bashmakova I.S.
Russian Economic University named after. G.V. Plekhanov, Russian New
University, Russian State University named after. A.N. Kosygina

The article analyses the theoretical foundations and practical aspects of implementing differentiated teaching of a foreign language in the conditions of a modern comprehensive school. The article examines the definitions of the concept of “differentiated learning”, based on the analysis of definitions available in the scientific literature, the author’s definition is presented. A classification of types of differentiation in teaching a foreign language is presented. An algorithm for implementing a differentiated approach is described. The methods, means and tools for introducing differentiated learning into the process of teaching a foreign language at school are described. It is concluded that differentiation of learning is associated with a number of barriers and risks.

Keywords: differentiation, differentiated learning, digitalization, foreign language, individualization, motivation, academic performance, reception.

References

1. Valtseva, Yu.V. Differentiated approach in teaching a foreign language / Yu.V. Valtseva // *Problems of pedagogy*. – 2014. – No. 1 (1). – P. 34–38.
2. Vorozhtsova, N.A. Taking into account the individual-typological characteristics of schoolchildren as a factor in the success of learning a foreign language / N.A. Vorozhtsova // *MNKO*. – 2021. – No. 6 (91). – P. 247–249.
3. Golovyashkina, M.A. On the problem of an individually differentiated approach to teaching a foreign language in a non-linguistic university / M.A. Golovyashkina // *Philological sciences. Questions of theory and practice*. – 2018. – No. 2–2 (80). – P. 405–408.
4. Zubkova, L.A. Technology of multi-level learning. Differentiated approach in teaching English / L.A. Zubkova // *Forum of youth science*. – 2022. – No. 2. – P. 46–53.
5. Ibragimov, R.N. Improving the technology of differentiated approach in teaching a foreign language / R.N. Ibragimov // *Academic research in educational sciences*. – 2022. – No. 5. – P. 877–880.
6. Kantsur, A.G. Implementation of a differentiated approach in teaching a foreign language in basic school / A.G. Kantsur, A.V. Alferova, E.I. Koycheva // *Problems of Romano-Germanic philology, pedagogy and methods of teaching foreign languages*. – 2022. – No. 18. – P. 92–97.
7. Komarova, Yu.A. Multi-level structuring of a differentiated approach to teaching foreign languages in the system of additional education / Yu.A. Komarova // *Humanitarian studies. Pedagogy and psychology*. – 2022. – No. 11. – P. 26–35.
8. Kulinka, E.S. Differentiated approach to teaching foreign languages to students of different levels in a technical university / E.S. Kulinka // *International journal of humanitarian and natural sciences*. – 2024. – No. 2–1 (89). – P. 163–165.
9. Perevertkina, M.S. Strategies for profile differentiation of the content of teaching English in high school / M.S. Perevertkina, M.D. Zolotareva // *Rhema. Rhema*. – 2021. – No. 4. – P. 141–159.
10. Tukhtabaeva, Z.K. Differentiated approach to teaching a foreign language / Z.K. Tukhtabaeva // *Bulletin of Science and Practice*. – 2021. – No. 4. – P. 364–371.
11. Khamula, L.A. Features of test control in a foreign language within the framework of a personalized approach / L.A. Khamula, E.S. Anisimov // *Professional education in Russia and abroad*. – 2024. – No. 2 (54). – P. 192–198.

Возможности использования ресурсов событийного туризма в практике педагогической деятельности

Грушина Татьяна Петровна,

кандидат педагогических наук, доцент департамента естествознания, ГАОУ ВО МГПУ Институт естествознания и спортивных технологий
E-mail: grushina.t@mgpu.ru

Кабанов Алексей Михайлович,

ассистент департамента естествознания, ГАОУ ВО МГПУ Институт естествознания и спортивных технологий
E-mail: kabanovam@mgpu.ru

Цель: рассмотреть возможности использования в преподавании географии событийного туризма.

Методы: провести педагогический эксперимент в ряде школ города Москвы, позволяющий выявить некоторые проблемы и противоречия при обучении географии.

Результаты: Разработана авторская педагогическая модель включения образовательного потенциала событийного туризма в практику педагогической работы при изучении географии, которая позволяет решить важные учебные задачи географического образования, такие как: связь теории с практикой, использование краеведческого и междисциплинарного подхода в обучении и т.д.

Выводы: Представлена характеристика педагогической модели событийного туризма, раскрывается основная характеристика основных компонентов модели и ее возможности в развитии важных компетенций учащихся (коммуникативных, работы в команде, критического мышления, креативности).

Ключевые слова: методика преподавания географии; технологии обучения; событийный туризм; средства обучения географии; организация самостоятельной деятельности; проблемное обучение; формирование исследовательских умений учащихся; 4-К компетентностная система; развитие умений учащихся; образовательный туризм; внеклассная работа.

Введение

Процесс обучения в школе – это комплексный процесс, который включает в себя как урочный, так и внеурочный компонент. Цели современного образования ориентируют педагогов на развитие гармоничной личности, обладающей важными компетенциями для жизни, такими как: креативность, умение работать в команде, критическое мышление, коммуникативные компетенции. Все это обращает внимание педагогов на реализацию разных подходов в обучении и использованию образовательного потенциала города Москвы в учебном процессе. Для всестороннего развития личности важны не только предметные знания школьной программы, а активная жизненная позиция, кругозор, эрудиция и включенность в жизнь города, мотивация обучения и формирование познавательного интереса, саморазвитие учащегося. Поэтому важно использовать весь образовательный потенциал города, объектов образовательного туризма (музеи, галереи, разнообразные событийные мероприятия) для реализации этих задач.

В Московском регионе активно развивается событийный туризм, который имеет большой потенциал для развития важных компетенций учащихся, например: креативности, коммуникативных умений, критического мышления и умения работать в команде. В городе ежегодно проходят уже зарекомендовавшие себя и ставшие популярными у населения такими яркими событийными мероприятиями как: «Фестиваль науки», фестиваль «Времена и эпохи», «Московские сезоны», «Образовательный форум», «Московский урбанистический форум», «Усадьбы Москвы», «Московское чаепитие» и многие другие события.

Использование образовательного потенциала разнообразных событийных мероприятий города актуализируют использование в процессе обучения географии и других дисциплин (история, биология) краеведческого принципа, а также междисциплинарного подхода. Именно эти подходы помогают обеспечить связь теории с практическим ее применением. Благодаря ярким событийным мероприятиям учащиеся лучше узнают свой город, культурные традиции, расширяют кругозор и углубляют знания по разным темам географии, а также другим предметным областям знаний, позволят формировать опыт творческой исследовательской деятельности и экологическую культуру учащихся.

Яркие и событийные мероприятия позволяют учащимся лучше узнать свой город, его культурные традиции и расширить кругозор по раз-

ным темам географии и другим предметным областям знаний, что позволяет сформировать свой опыт творческой исследовательской деятельности и развить у учащегося экологическую культуру. В то же время связь теории с практическим применением помогает задействовать образовательный потенциал разнообразных событийных мероприятий, проходящих в городе, в процессе обучения по географии (а также истории и биологии) обеспечить использование краеведческого принципа и междисциплинарного подхода [1].

Литературный обзор

Образовательный потенциал событийного туризма рассматривался авторами в разных исследованиях, связанных с образовательным туризмом и практикой педагогической деятельности, педагогическая модель событийного туризма представляется впервые, однако ранее рассматривались определенные направления включения событийных мероприятий в практику педагогической деятельности, что нашло отражение в статьях и учебнике авторов, а также в дипломных, магистерских диссертациях студентов и магистрантов, защитивших под научным руководством авторов.

Материалы и методы

В ряде школ города Москвы был произведен педагогический эксперимент, который позволил выявить некоторые проблемы и противоречия:

- пониманием важности использования краеведческого материала в преподавании географии и редким его применением в реальной жизни;
- отсутствием единой взаимосвязанной системы между урочной и внеурочной краеведческой работы и ее большим потенциалом для повышения качества преподавания географии и формированию устойчивой мотивации к изучению предмета;
- необходимостью реализации в процессе обучения 4-К компетентностной системы для формирования коммуникативных умений, работы в команде, критического мышления, креативности и применением в учебной работе традиционных методов и форм обучения, ориентированных в основном на передачу знаний и отработку предметных умений.

Результаты

Среди зарубежных авторов проблемами событийного туризма занимались Дж. Ритчи, Д. Беливо, Р. Линч, А. Вил, Д. Гетц и другие. Благодаря их исследованиям этот вид туризма выделился в самостоятельную отрасль науки со своим терминологическим аппаратом и стал рассматриваться как отдельное направление [2].

Среди российских исследователей можно выделить таких авторов, как М.Б. Биржаков, Е.А. Лакомов, С.С. Никитина, М.В. Зинченко и д.р., пред-

ложивших свою трактовку событийного туризма, однако единого понятия не существуют и одни авторы рассматривают событийный туризм как вид туристской деятельности, другие, как разновидность туризма [3].

Мы в своем исследовании придерживаемся понимания событийного туризма как вида туризма, связанного с посещением какого либо мероприятия, которое имеет важность и интерес как для человечества в целом, либо представляет интерес для определенной группы населения.

В ходе исследования были проанализированы разные классификации по событийному туризму и на их основе определены событийные мероприятия города Москвы, которые имеют образовательный потенциал и могли бы быть использованы в практике педагогической работы в школе. Данные событийные мероприятия можно использовать в разных форматах работы: учебной и внеклассной, а также как объекты, рекомендованные для самостоятельного досуга для учащихся при работе над учебными проектами.

Была разработана педагогическая модель событийного туризма, которая может стать основой для внедрения в практику школы для более эффективной работы как педагогов-предметников, классных руководителей, педагогов-организаторов для формирования средствами событийного туризма важных компетенций для жизни у учащихся, таких как: коммуникативные умения, критическое мышление, креативность и умение работы в команде.

Основная цель педагогической модели состоит в возможности позволить систематизировать организацию деятельности обучающихся, расширив их кругозор и сформировав необходимые компетенции, способствующие актуализации наиболее важных задач современного образования. Систематическое включение фестивалей, выставок, других событийных мероприятий города в учебный процесс позволяет создать единую систему взаимосвязанной учебной и внеклассной образовательно-туристской деятельности на основе событийных мероприятий города.

Обсуждение

Москва обладает большим потенциалом для развития учащихся. В городе более 230 музеев, экологических центров, которые активно включены в разработку образовательных обучающих мероприятий для учащихся, также интерактивных, с применением цифровых технологий. Помимо этого потенциала каждый год проводится огромное количество событийных мероприятий: выставки, форумы, фестивали и т.д. Анализ классификаций по событийному туризму позволил выявить основные направления событийных мероприятий, которые будут полезны в практике школьного обучения и будут способствовать формированию 4К компетенций учащихся.

Проводя анализ классификаций, стало ясно, что многие события имеют свою тематическую

направленность, следовательно они могут стать приоритетными направлениями для определенных предметных областей знаний и будут способствовать их углублению и расширению кругозора, развитию мотивации к саморазвитию учащихся. Большинство тематических видов событий, представленные в одной классификации (рисунок 1). В зависимости от поставленных целей, например, профориентационных, образовательных, развивающих или воспитательных или комплексе разных задач, учитель может выбрать определенные виды событийных мероприятий для организации как учебной, так и внеклассной или досуговой деятельности своих обучающихся (рисунок 1).

Можно выделить несколько направлений событийных мероприятий, которые помогут школе более эффективно использовать потенциал города для формирования разных компетенций учащихся. На рисунке 2 представлены примеры событий трех групп: культурные, образовательные и спортивные события. Внутри каждой группы мы видим разнообразные варианты событийных мероприятий, которые могут быть использованы учителем в учебном процессе: мастер-классы, лекции, учебные квесты, профориентационные события, спортивные соревнования, игры, фестивали, выставки и многие другие.



Рис. 1. Возможности использования событийного туризма в практике педагогической деятельности при изучении географии (составлено авторами)



Рис. 2. Классификация событийных мероприятий, способствующих формированию 4-К компетентностной модели учащихся (составлено авторами)

Как мы видим по рисунку 2, группы событий имеют разный приоритет для включения в образовательный процесс. Большим образовательным потенциалом и возможностью использования разными учителями предметниками будет группа образовательных событий. Для учителей физической культуры будет востребованно направление – спортивные события, а группа культурных событий имеет меньший образовательный потенциал и в большей степени используется как дополнительная группа событий, способствующая расширению кругозора учащихся.

На рисунке 3 представим пример разнообразных мероприятий, которые можно использовать в практике педагогической деятельности в разных предметных областях знаний на примере событийного мероприятия, которое проходит каждый год в Москве – «Фестиваль Наука +». В Москве много площадок этого фестиваля. Традиционно, многие вузы Москвы, начиная с МГУ, готовят разные программы для всех желающих, в частности

для школьников. В программах: конкурсы научных работ, открытые лекции ведущих специалистов, мастер-классы, учебные викторины, опыты и многие другие интересные мероприятия.

Одним из важнейших направлений в развитии событийного туризма на примере группы образовательных событий является формирование компетенций учащихся. Если учитель ставит своей целью, при выборе события, например, развитие коммуникативных умений своих школьников, он выбирает определенное событие, где планируется определенная программа направленная на реализацию именно этой учебной задачи. Ученики будут активно участвовать в дискуссии, погружаться в деятельность, где главной из видов работ будет коммуникация и разные алгоритмы, формирующие коммуникативные умения: ответы на развернутые вопросы, умение высказать свою точку зрения, вести диалог с оппонентом, защищать своей путь решения, умение дипломатично доказать неверность высказанных выводов, приводить аргументы и т.д.

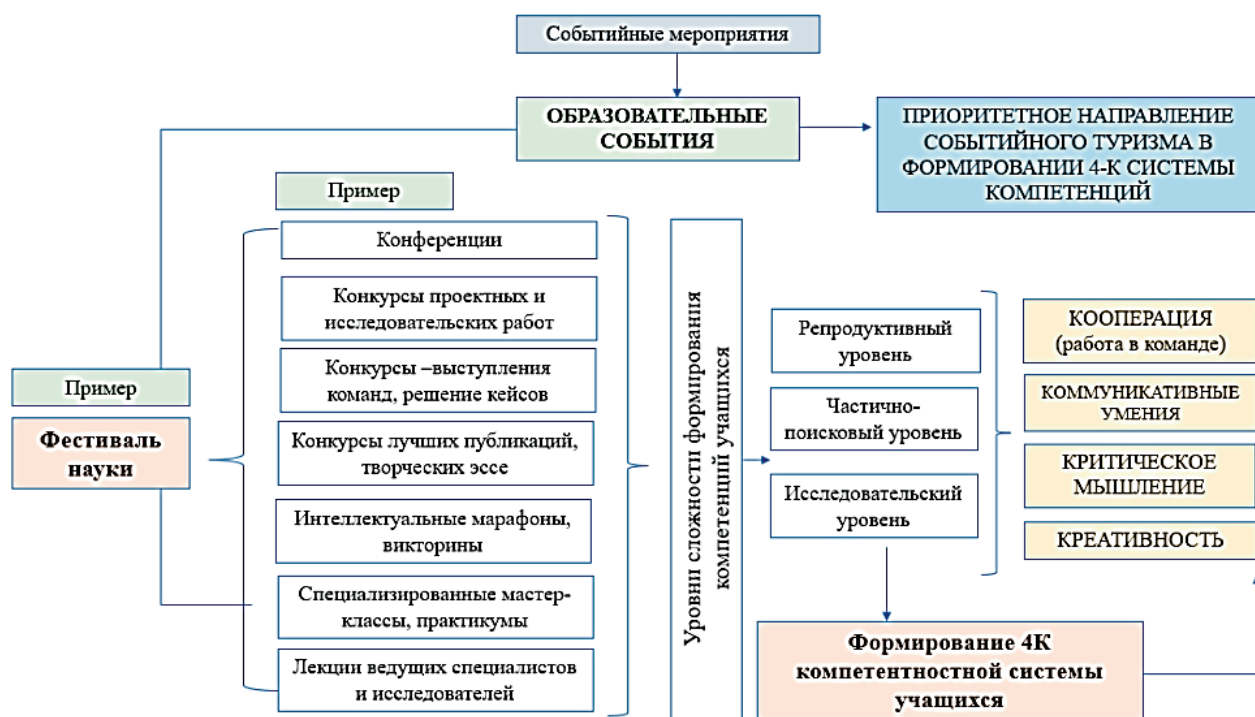


Рис. 3. Примеры событийных мероприятий Фестиваля науки, способствующие формированию 4-К компетенций учащихся (составлено авторами)

Таким образом, учитель рассматривает событийное мероприятие как объект, на основе которого он сможет реализовать свой педагогический замысел, направленный на реализацию конкретных образовательных задач. Учитель рассматривает событийное мероприятие с позиции выбора цели, задач, возможности формирования определенных компетенций учащихся, определенного уровня знаний и в зависимости от этого планирует свое образовательное мероприятие. На рисунке 4 представлена педагогическая модель событийного образовательного мероприятия.

Для реализации целей и задач образования и развития компетенций учащихся важно пони-

мать, что любое событие или образовательная экскурсия будет эффективна только тогда, когда учитель будет главным действующим и контролирующим лицом и организатором данного мероприятия. Событие – объект, который дает и открывает новые знания, возможности, может помочь сформировать определенные умения. Задача педагога определить цели и задачи, ход организации своего событийного туризма с классом на объект и грамотно выстроить взаимодействие учащихся на мероприятие, а в завершении проверить и закрепить полученные знания и умения.

Педагогическая модель событийного туризма была внедрена в практику школ города Москвы

с 2020 по 2025 год. В педагогическом эксперименте было задействовано около 5 школ и около 10 педагогов разных предметных областей знаний, так как многие экскурсионные мероприятия носили междисциплинарный характер. Были проведены выездные мероприятия на событийные мероприятия, приведем несколько примеров: по истории –

фестиваль «Времена и эпохи» – мастер-классы, общение с реконструкторами по теме «Война 1812 года», интерактивная викторина, «фестиваль Наука+» по географии – участие в конкурсе проектов, образовательной виктрине и слушание открытых лекций преподавателей, по биологии – участие в мастер-классах и викторине в МГПУ.

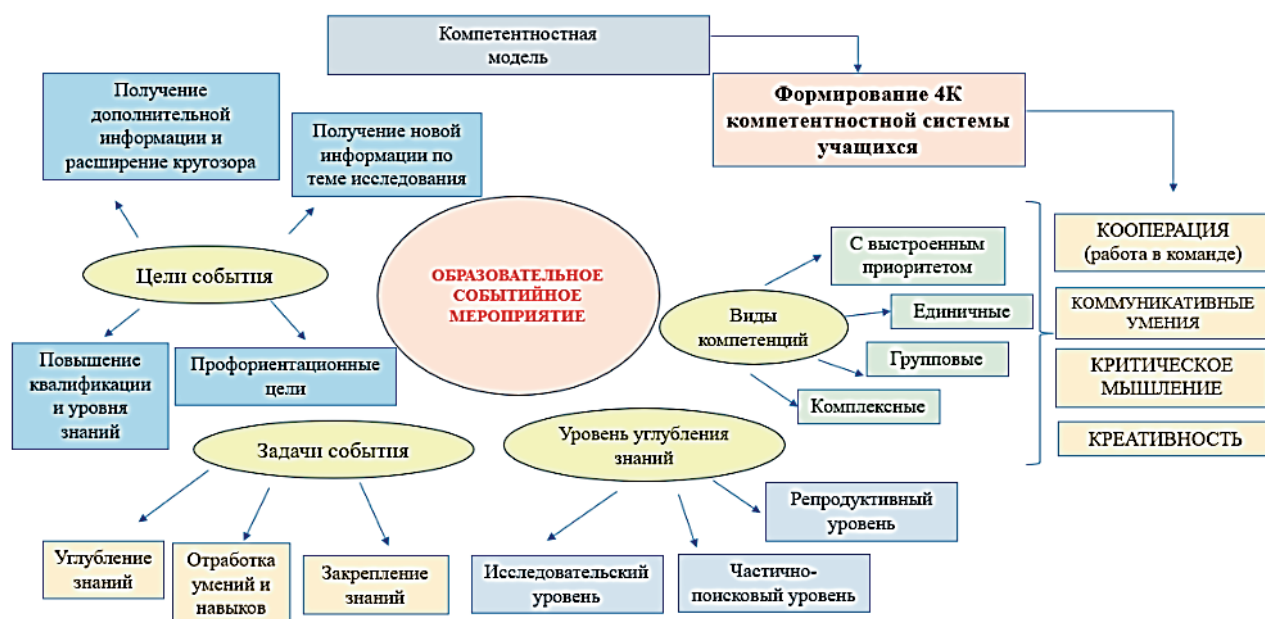


Рис. 4. Компетентностная модель событийного образовательного мероприятия (составлено авторами)

Проводя эксперимент по апробации в школах г. Москвы, были выделены контрольные и экспериментальные классы, в которых проверялись качественные изменения, связанные с развитием компетенций учащихся. В результате проведенной работы кругозор обучающихся, а также активная личностная заинтересованность и ориентированность на посещение разных образовательных мероприятий, событий города увеличилась в два раза, формирование коммуникативных умений и креативности по сравнению с контрольными классами также выросло, более чем на 40%. Умение работать в команде, заинтересованность в новых знаниях, посещении объектов событийного туризма значительно увеличился, что позволяет говорить о важности использования событийного образовательного туризма в практике педагогической работы [4].

Литература

1. Бадалянц С.В. Событийный туризм: сущностные характеристики и особенности развития в России / С.В. Бадалянц // Молодёжный научный вестник. 2017. № 9. С. 89–95.
2. Леонидова Е.Г. Событийный туризм как новое направление российского туристского рынка // Universum: экономика и юриспруденция: электрон. научн. журн. 2015. № 7 (18). URL: <https://7universum.com/ru/economy/archive/item/2307> (дата обращения: 26.04.2025).

3. Толстогузова, К.А. Роль событийного туризма в развитии страны / К.А. Толстогузова // Human Progress. – 2017. – Т. 3, № 11. – С. 5
4. Шульгина, О.В. Событийный туризм и событийный подход в образовании: поиск эффективного взаимодействия в условиях пандемии и постпандемии / О.В. Шульгина, Д.П. Шульгина // Туризм и рекреация: фундаментальные и прикладные исследования: материалы XVI Международной научно-практической конференции (Московская обл., г.о. Химки, 5 октября 2021 г.), Московская обл., г.о. Химки, 05 октября 2021 года. – Московская обл., г.о. Химки: Университетская книга, 2021. – С. 297–305.

POSSIBILITIES OF USING EVENT TOURISM RESOURCES IN THE PRACTICE OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

Grushina T.P., Kabanov A.M.

MCU Institute of Natural Sciences and Sports Technologies

Purpose: to consider the specifics of using event tourism opportunities in school practice.

Methods: to conduct a pedagogical experiment in a number of schools in Moscow, which allows us to identify some problems and contradictions in teaching geography.

Results: The author's model of including the educational potential of event tourism in the practice of pedagogical work in the study of geography has been developed, which allows solving important educational tasks of geographical education, such as the connection of theory with practice, the use of a local history and interdisciplinary approach in teaching, etc.

Conclusions: A characteristic of the pedagogical model of event tourism is presented, the main characteristics of the main compo-

nents of the model and its capabilities in the development of important student competencies (communicative, teamwork, critical thinking, creativity) are revealed.

Keywords: geography teaching methods; learning technologies; event tourism; geography teaching tools; organization of independent activities; problem-based learning; formation of students' research skills; 4-K competence system; development of students' skills; educational tourism; extracurricular activities.

References:

1. Badalyants S.V. Event tourism: essential characteristics and features of development in Russia / S.V. Badalyants // Youth Scientific Bulletin. 2017. No. 9. pp. 89–95.
2. Leonidova E.G. Event tourism as a new direction of the Russian tourist market // Universum: economics and jurisprudence: electron. scientific Journal 2015. No. 7 (18). URL: <https://7universum.com/ru/economy/archive/item/2307> (date of request: 04/26/2025).
3. Tolstoguzova, K.A. The role of event tourism in the development of the country / K.A. Tolstoguzova // Human Progress. – 2017. – Vol. 3, No. 11. – p. 5
4. Shulgina O. V., Shulgina D.P. Event tourism and the event approach in education: the search for effective interaction in the context of a pandemic and a post-pandemic // Tourism and recreation: fundamental and applied research: proceedings of the XVI International Scientific and Practical Conference (Moscow Region, Khimki, October 5, 2021), Khimki, Moscow region, October 05, 2021. – Moscow region, Khimki: University Book, 2021. pp. 297–305.

О содержании подготовки учителей математики и информатики в связи с введением дисциплины «Искусственный интеллект»

Казинец Виктор Алексеевич,

кандидат физико-математических наук, доцент, высшая школа естественных наук, математики и информационных технологий, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: vakazinec@mail.ru

Опанасенко Екатерина Константиновна,

стажер-исследователь, высшая школа естественных наук, математики и информационных технологий, Тихоокеанский государственный университет
E-mail: opkaty@yandex.ru

В статье рассматривается проблема содержания образования подготовки учителей математики и информатики в связи с изменениями, происходящими в научных направлениях, развивающих и использующих искусственный интеллект и попытками введения в школьный курс дисциплины «Искусственный интеллект». Авторы указывают на необходимое повышение роли высококвалифицированных педагогов в развитии национальных систем образования и общества в целом. При этом отмечается, что происходящие процессы интеллектуализации использования технологий и как следствие новой трансформации общества предполагает новый содержательный подход к модернизации системы высшего образования хотя при этом мы можем столкнуться с задачей сохранения высокого качества преподавания фундаментальных дисциплин. Решение данной проблемы видится на пути усиления фундаментальной составляющей содержания подготовки будущих учителей математики и информатики.

Авторы приходят к выводу, что для эффективного и осмысленного применения разработок в области искусственного интеллекта в образовании нельзя ограничиваться прикладной направленностью ИИ целесообразно так организовать учебный процесс и определить содержание дисциплин таким образом чтобы будущие учителя математики и информатики понимали почему и как формируется результат работы приложений искусственного интеллекта, такой подход предполагает необходимость ориентировать учебный процесс на получение студентами глубоких знаний в области искусственного интеллекта, основанных на фундаментальных математических понятиях и теориях с учётом тенденций развития междисциплинарных научных направлений.

Ключевые слова: системы искусственного интеллекта, информационные и цифровые технологии, информатика, фундаментальные знания, высшее образование.

В настоящее время искусственный интеллект (ИИ) это одна из ключевых тем обсуждаемых не только научным сообществом, но и населением большого числа развитых стран. ИИ обсуждается с разных точек зрения социологами, философами, математиками, физиками, программистами и т.д. При этом, не смотря на отсутствие конвенциональной точки суждений об ИИ, он становится участником жизни всех сфер общественной жизни, в частности сферы образования. Предложено множество концепций мнений и идей, высказано множество сомнений по поводу использования ИИ в сфере образования [8]. Все предложенные идеи и концепции исходят из того что ИИ создан, и главная задача научится его использовать. Хотелось бы напомнить, что похожие процессы происходили и в процессе информатизации. Когда в 1985 г. в школах вводился предмет «Основы информатики и вычислительной техники», это потребовало организации подготовки учителей информатики. Наиболее удачным оказалось подготовка учителей информатики как второй специальности учителя математики. Совмещение этих специальностей учителя проходило в рамках специалитета, и потребовало изменения содержательной части подготовки учителя математики. К сожалению, переход на двухуровневую подготовку осложнил задачу подготовки квалифицированного учителя математики и информатики. Заметим, что, несмотря на критику, идеи двухуровневой подготовки продолжают доминировать в процессе подготовки учителей [6]. Следует отметить, что информатика как научное и прикладное направление развивается настолько быстро, а наша система образования настолько медленно реагирует на эти изменения, что появление новых образовательных стандартов скорее описывают, то что требовалось вчера, чем то, что потребуется завтра. Быстрое развитие предметной области информатики повлияло на содержание этой дисциплины и многих других школьных курсов. Анализ образовательных стандартов показывает, что требования к подготовке учителей информатики и математики возрастают, увеличиваются время и объем содержания обучения. Это касается как области теоретических основ информатики, так и области искусственного интеллекта. Если учесть интеллектуализацию информационных технологий, большое количество информационных систем, в которых используется искусственный интеллект и его идеи, возникновение методических систем обучения с его использованием, то очевидно становится вопрос о научно обоснованном обучении будущих

учителей, в первую очередь учителей информатики и математики основам искусственного интеллекта. Следует учитывать, что в настоящее время существует ряд федеральных проектов и программ, в которых искусственный интеллект является базовой технологией, являющейся главным фактором развития цифровых технологий. Согласно существующим прогнозам, в ближайшее время появятся новые профессии, связанные с технологиями искусственного интеллекта. В России принята национальная стратегия развития искусственного интеллекта до 2030 года [14], в рамках которой подготовке кадров в сфере информационных технологий уделено особое внимание. При этом предполагается, что готовить специалистов, формировать их траекторию подготовки необходимо со школы, и делать это должны учителя, компетентные в данной области. В свое время в процессе введения новой дисциплины «Основы информатики и вычислительной техники» подход к ее содержанию постоянно менялся, достаточно вспомнить направления и тенденции того периода: «алгоритмизация», «компьютеризация», «информатизация» и т.п. [11]. А в школах учителя уделяли основное внимание работе с офисными программами. Любопытно, что изменения в содержании ЕГЭ по информатике, отход от технологий к теоретическим основам, сыграли положительную роль в становлении этой дисциплины. В результате в последнее время содержание дисциплины «информатика» приобрело черты фундаментальной научной области. Искусственный интеллект конечно можно отнести к информационным технологиям, но на наш взгляд, искусственный интеллект играет исключительно важную роль в информационно-технологическом развитии нашей страны, что предопределяет необходимость подготовки кадров в данной области, и начинать следует со школы. Нужно учитывать опыт и ошибки процессов информатизации. В первую очередь необходимо исследовать возможности фундаментализации профессиональной подготовки учителя в области ИИ, в частности, ее предметной составляющей. То есть в очередной раз нам необходимо внимательно рассмотреть теоретическую, общеобразовательную и общенаучную подготовку учителя (в первую очередь учителя информатики и математики). При этом следует учитывать, при необходимости в изменениях предметной подготовки учителей в рамках фундаментализации, что в настоящее время недостаточно разработаны не только содержательная часть, но и основные принципы, организационные формы и методики обучения основам искусственного интеллекта. Если обратиться к опыту подготовки учителей в области информатики, то можно заметить, как постепенно технические навыки использования информационных технологий заменялись на теоретические знания об информации, о способах ее хранения, способах ее передачи и обработки. При этом выбирался нужный раздел математики, который использовался для формализации (моделиро-

вания) исследуемых понятий. В результате возникла потребность в ознакомлении учащихся с различными направлениями в математике, ранее не представленными в образовательном процессе. В общеобразовательных школах даже пришлось вводить новую дисциплину «Теория вероятности и статистика», (без этой дисциплины трудно говорить с учениками об измерении информации, о кодировании и т.п.). Следовательно, попадая в область искусственного интеллекта мы должны понимать с каким его аспектом мы сталкиваемся, какое из направлений мы будем использовать или развивать. Тогда нам будет понятно какой математический аппарат нужно использовать при моделировании тех или иных процессов и явлений. Обычно искусственный интеллект связывают с человеческим пытаюсь повторить его особенности, но в настоящее время в силу сложности задачи, стоящей перед данным научным направлением, он может, рассматривать лишь одно или несколько направлений. Конечно даже на этом этапе его достижения впечатляют. Чаще всего выделяют следующие направления: искусственный интеллект восприятия, интеллект понимания, интеллект управления, интеллект осознания. Каждое из перечисленных направлений по-разному и в разной степени формализовано, и опирается на различные разделы математики и на различные математические модели. При обучении учителя основам искусственного интеллекта, мы должны рассмотреть его базовые понятия, описать его возможности, его ограничения, его направления, связанные с образованием. Необходимо выяснить, как он функционирует, обсудить те проблемы, которые возникают при его использовании в профессиональной деятельности учителя, при этом мы должны определить математические дисциплины, которые необходимы для создания и внедрения искусственного интеллекта. И следует помнить, что методика обучения искусственного интеллекта и его применения в учебном процессе находятся в процессе разработки. Заметим, что, являясь важной частью информатики, искусственный интеллект накладывает определенные требования на содержание и преподавания дисциплин модуля «информатика» и модуля «математика». Проблеме определения содержания теоретической (фундаментальной) подготовки учителя информатики уделялось достаточно много внимания. Следует отметить работы следующих авторов: А.А. Кузнецов, Э.И. Кузнецов, М.П. Лапчик, Р.Р. Фокин, Н.И. Пак, И.А. Румянцев, Е.К. Хеннер, М.В. Швецкий и др. При этом выделялись два фактора влияющих на содержание: внутрипредметный и межпредметный [11]. Но оба этих фактора были направлены на интеграцию необходимого математического аппарата с процессом формализации понятий информатики. И хотя сейчас в учебных планах уделяется внимание искусственному интеллекту (на уровне ознакомления с данным направлением), в настоящее время этого стало очевидно недостаточно. В процессе фундаментализации под-

готовки учителей в области информатики наряду с вводом новых дисциплин, обеспечивающих знание математических основ информации и информационных процессов, большое внимание уделялось взаимосвязям с другими научными дисциплинами. В.П. Беспалько, А.И. Еремкина, В.И. Казана, А.М. Новикова, В.А. Сластенина в своих исследованиях устанавливали взаимосвязь между знаниями, полученными студентами при изучении различных учебных дисциплин за счет существенного развития межпредметных связей, что повлияло на содержание этих дисциплин. Эта взаимосвязь в первую очередь устанавливалась на уровне базового понятийного аппарата информатики и ее приложений в той или иной дисциплине, в общем-то, не затрагивая базовых понятий искусственного интеллекта. При использовании искусственного интеллекта в решении сложных и важных задач, стоящими перед человеком, повышается ответственность разработчиков и пользователей, повышаются риски ошибок особенно в критически важных инфраструктурах (не стоит забывать о киберпреступлениях). В результате значимой становится проблема привлечения и создания математической базы, которая позволит теоретически обосновать корректность методов, используемых при создании и обучении ИИ. Хотелось бы также иметь математическое обоснование корректности и надежности используемого программного обеспечения. В последнее время в работах по искусственному интеллекту стали преобладающими два направления, ориентированные на децентрализацию и интеграцию. Второе направление ориентировано на создание гибридных систем, в рамках которых используются различные модели искусственного интеллекта, и разработчики пытаются объединить преимущества этих моделей. Такие модели используют ранее построенные модели знаний, модели мышления, методы распознавания образов и т.д. Также очень интересно первое направление, связанное с децентрализацией. В данном направлении искусственный интеллект рассматривается в связи со взаимодействием друг с другом неких интеллектуальных агентов. При данном подходе интеллектуальность агента рассматривается как его возможность взаимодействовать с другими, решать свои собственные задачи без вмешательства извне и организовывать структуры для решения некоторых задач с помощью кооперации из агентов. Фактически моделью искусственного интеллекта является объединение (сообщество) неоднородных агентов со сложными отношениями между ними. Понятно, что при таком подходе важное значение приобретает модель агента, и в настоящее время основой разработок ИИ является создание таких интеллектуальных агентов. При этом происходит представление искусственного интеллекта с помощью различных моделей нейронных сетей, различных моделей представления знаний. Ведутся разработки гибридного интеллекта, на основе информационного обмена и взаимодействия коллектива людей

и вычислительной техники. В настоящее время у специалистов существуют различные мнения по поводу искусственного интеллекта, но обычно выделяют две точки зрения, определяющие два направления в моделировании искусственного интеллекта.

Первое направление связано с развитием нейробионики и моделирует процессы работы мозга человека. В рамках этого подхода исследуются процессы и механизмы восприятия, исследуются возможности и способы работы мозга, и на основе полученных представлений о биологических структурах и протекающих в них процессах, создаются математические и технические модели. То есть построение опирается на моделирование техническими и математическими средствами функционирования биологических систем и объектов. Практически это реализовалось как создание прототипов нейронов, объединение их в сети и попытки построить нейрокомпьютер. Это направление уже привело к впечатляющим результатам и рассматривается как наиболее перспективное. Следует заметить, что этот подход предполагает знания о современном состоянии наук о человеке и опирается на современные методы математического моделирования, позволяющие интерпретировать деятельность нейронов и головного мозга [7].

Второе направление изучает интеллектуальную деятельность человека и пытается ее воспроизвести без учета внутренних свойств и особенностей живого человека. Моделирование осуществляется на основе компьютерных наук (иногда используется термин «конкретная математика»), используя современные достижения в математической логике, теории множеств, теории графов, методы оптимизации, теории алгоритмов, кибернетики и т.п. Очевидно, что моделирование искусственного интеллекта в обоих случаях связано с развитием вычислительной техники и с программированием. Заметим, что в данном направлении в первую очередь рассматривается информационная составляющая искусственного интеллекта, что делает данный подход во многом связанным с информатикой и позволяет использовать математические основы информатики для моделирования интеллектуальной деятельности человека. То есть введение в перечень школьных дисциплин дисциплину «Искусственный интеллект» существенно усиливает необходимость подготовки учителей математики и информатики в тех областях математики, которые недостаточно полно отражены в учебном процессе их подготовки. Конечно, трудно в настоящее время выбрать из многообразия математических направлений те, которые обеспечат нужную подготовку учителя математики и информатики в сложившихся условиях. Напомним, что в школе будут представлены дисциплины «Математика», «Теория вероятности и математическая статистика», «Информатика и информационные технологии», «Искусственный интеллект». Следует отметить, что все вышеперечисленные

дисциплины предполагают фундаментальность математического образования учителя математики и информатики, а существующий в образовании компетентностный подход препятствует полноценному пониманию математической области знаний, осмыслению как самих дисциплин, так и их приложений. При этом, широкое применение информационных технологий часто приводит к замещению освоения основных понятий математики, на формальное их использование в вычислительных процессах [7]. На наш взгляд целесообразно ориентироваться не на компетентностные установки, а на формирование общекультурного представления о современном состоянии математики и ее использовании как языка для описания различных научных направлений. Из всего сказанного выше следует, что нам предстоит в ближайшее время привести содержание подготовки учителей математики и информатики в соответствие с тенденциями развития математики и расширением круга её приложений. Уже сейчас необходимо ознакомление учителей с разделами математики, не представленными в явном виде в учебных планах, но активно используемыми при работе с искусственным интеллектом, такими как «Методы оптимизации» и «Методы интеллектуального анализа образовательных данных».

Литература

1. Аникина, Е.А. Кризис высшего образования в России: проявления, причины и последствия / Е.А. Аникина, Л.И. Иванкина, Ю.С. Сорокина // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3. – С. 344. – EDN WX-JESD.
2. Малиновский, С.С. Преодоление неравенства и повышение доступности качественного образования / С.С. Малиновский, Е.Ю. Шибанова, Т.А. Чиркина // Российское высшее образование: уроки пандемии и меры по развитию системы: Коллективная монография / Научный редактор выпуска Е.А. Суханова. – Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2020. – С. 56–68.
3. Проблемы качества высшего образования в Российской Федерации в условиях социально-экономической нестабильности / Е.А. Николаева, Е.В. Копылова, Ю.А. Кузнецова, А.Р. Чарыха // Экономические науки. – 2022. – № 211. – С. 92–96. – DOI 10.14451/1.211.92
4. Костюченко, О.В. Негативные последствия перехода российского образования на Болонскую систему / О.В. Костюченко // Научный аспект. – 2024. – Т. 20, № 6. – С. 2424–2430.
5. Луценко, Н.О. Последствия присоединения России к Болонской системе в условиях современного политико-экономического кризиса / Н.О. Луценко // Вестник Московского государственного областного университета. – 2018. – № 1. – С. 9. – DOI 10.18384/2224-0209-2018-1-860.
6. Лаптева, Н.В. Основные вызовы развития системы высшего образования в современной России / Н.В. Лаптева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. – 2022. – Т. 22, № 3. – С. 338–343. – DOI 10.18500/1818-9601-2022-22-3-338-343.
7. Канатьев, П. В. применение нейросетей в образовательном процессе среднего и высшего профессионального образования / П.В. Канатьев, О.Н. Филатова, С.А. Зиновьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-4. – С. 67–69.
8. Шобонов, Н.А. Искусственный интеллект в образовании / Н.А. Шобонов, М.Н. Булаева, С.А. Зиновьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-4. – С. 288–290.
9. University modernization in the conditions of industrialization of production and intelligent machines / S.M. Markova, S.A. Tsyplakova, E.P. Sedhyh [et al.] // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2021. – Vol. 200. – P. 940–947. – DOI 10.1007/978-3-030-69421-0_104.
10. Лукичев, П.М. Риски применения искусственного интеллекта в системе высшего образования / П.М. Лукичев, О.П. Чекмарев // Вопросы инновационной экономики. – 2024. – Т. 14, № 2. – С. 463–482. – DOI 10.18334/voprosy.14.2.120731.
11. Теория и методика обучения информатике: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Информатика» / [М.П. Лапчик и др.]; под ред. М.П. Лапчика. – Москва: Академия, 2008. – 584с.
12. Казинец, В.А. Изменение парадигмы математического образования в цифровом обществе / В.А. Казинец, Е.А. Редько // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 7. – С. 16–19.
13. Казинец, В.А. Математические основы информатики в педагогическом образовании / В.А. Казинец, – Сборник трудов международной научно-практической конференции «Педагогические и социологические аспекты образования», Чебоксары, 25.04.2018. – С. 68–69.
14. Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (в редакции Указа Президента Российской Федерации от 15.02.2024 № 124) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (датаобращения: 30.03.2025).

ON THE CONTENT OF TRAINING OF TEACHERS OF MATHEMATICS AND COMPUTER SCIENCE IN CONNECTION WITH THE INTRODUCTION OF THE DISCIPLINE “ARTIFICIAL INTELLIGENCE”

Kazinets V.A., Opanasenko E.K.
Pacific National University

The article deals with the problem of the educational content of training teachers of mathematics and computer science in connection

with the changes taking place in scientific directions developing and using artificial intelligence and attempts to introduce the discipline of "Artificial Intelligence" into the school course. The authors point to the necessary increase in the role of highly qualified teachers in the development of national education systems and society as a whole. It is noted that the ongoing processes of intellectualization of technology use and as a consequence of the new transformation of society presupposes a new substantive approach to the modernization of the higher education system, although we may face the task of maintaining the high quality of teaching fundamental disciplines. The solution to this problem is seen in the way of strengthening the fundamental component of the content of training of future teachers of mathematics and computer science. The authors come to the conclusion that for effective and meaningful application of developments in the field of artificial intelligence in education, it is advisable to organize the educational process and determine the content of disciplines in such a way that future teachers of mathematics and computer science understand why and how the result of the work of artificial intelligence applications is formed, this approach implies the need to focus the educational process on the students' acquisition of deep knowledge in the field of artificial intelligence.

Keywords: artificial intelligence systems, information and digital technologies, informatics, fundamental knowledge, higher education.

References

1. Anikina, E.A. The crisis of higher education in Russia: manifestations, causes and consequences / E.A. Anikina, L.I. Ivankina, Y.S. Sorokina // *Modern problems of science and education*. – 2016. – № 3. – C. 344. – EDN WJESD.
2. Malinovsky, S.S. Overcoming inequality and increasing accessibility of quality education / S.S. Malinovsky, E. Yu. Shibanova, T.A. Chirkina // *Russian higher education: lessons of the pandemic and measures for the development of the system: Collective monograph* / Scientific editor of the issue E.A. Sukhanova. – Tomsk: National Research Tomsk State University, 2020. – C. 56–68.
3. Problems of quality of higher education in the Russian Federation under conditions of socio-economic instability / E.A. Nikolaeva, E.V. Kopylova, Y.A. Kuznetsova, A.R. Charakha // *Economic Sciences*. – 2022. – № 211. – C. 92–96. – DOI 10.14451/1.211.92
4. Kostyuchenko, O.V. Negative consequences of the transition of Russian education to the Bologna system / O.V. Kostyuchenko // *Scientific aspect*. – 2024. – T. 20, № 6. – C. 2424–2430.
5. Lutsenko, N.O. Consequences of Russia's accession to the Bologna system in the context of the current political and economic crisis / N.O. Lutsenko // *Bulletin of Moscow State Regional University*. – 2018. – № 1. – P. 9. – DOI 10.18384/2224–0209–2018–1–860.
6. Lapteva, N.V. Main challenges of development of higher education system in modern Russia / N.V. Lapteva // *Izvestia Saratov University. New series. Series: Sociology. Political science*. – 2022. – T. 22, № 3. – C. 338–343. – DOI 10.18500/1818–9601–2022–22–3–338–343.
7. Kanatiev, P.V. Application of neural networks in the educational process of secondary and higher professional education / P.V. Kanatiev, O.N. Filatova, S.A. Zinovieva // *Problems of modern pedagogical education*. – 2024. – № 84–4. – C. 67–69.
8. Shobonov, N.A. Artificial intelligence in education / N.A. Shobonov, M.N. Bulaeva, S.A. Zinovieva // *Problems of modern pedagogical education*. – 2023. – № 79–4. – C. 288–290.
9. University modernization in the conditions of industrialization of production and intelligent machines / S.M. Markova, S.A. Tsyplakova, E.P. Sedhyh [et al.] // *Lecture Notes in Networks and Systems*. – 2021. – Vol. 200. – P. 940–947. – DOI 10.1007/978–3–030–69421–0_104.
10. Lukichev, P.M. Risks of application of artificial intelligence in the system of higher education / P.M. Lukichev, O.P. Chekmarev // *Voprosy innovatsionnykh ekonomiki*. – 2024. – T. 14, № 2. – C. 463–482. – DOI 10.18334/vinec.14.2.120731.
11. Theory and methodology of teaching informatics: textbook for students of higher educational institutions, studying in the specialty "Informatics" / [M.P. Lapchik et al.]; ed. by M.P. Lapchik. – Moscow: Academy, 2008. – 584c.
12. Kazinets, V.A. Changing the paradigm of mathematics education in the digital society / V.A. Kazinets, E.A. Redko // *Modern Pedagogical Education*. – 2022. – № 7. – C. 16–19.
13. Kazinets, V.A. Mathematical foundations of informatics in pedagogical education / V.A. Kazinets, – *Proceedings of the international scientific and practical conference "Pedagogical and sociological aspects of education"*, Cheboksary, 25.04.2018. – C. 68–69.
14. Decree of the President of the Russian Federation from 10.10.2019 № 490 "On the development of artificial intelligence in the Russian Federation" (as amended by the Decree of the President of the Russian Federation from 15.02.2024 № 124) [Electronic resource]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731> (date of reference: 30.03.2025)

Особенности коррекционно-развивающей работы по программе трудового обучения «Гончарное дело» для детей с нарушениями в развитии

Карикаш Валентина Ивановна,

старший преподаватель высшей школы дизайна и искусств
института архитектуры, строительства и дизайна
Тихоокеанского государственного университета
E-mail: valentina_kari@list.ru

В статье рассматривается программа трудового обучения «Гончарное дело» для детей с недостатками интеллектуального развития. Одно из актуальных направлений в совершенствовании системы трудовой подготовки рассматриваемой категории учащихся является расширение числа доступных видов деятельности. Организация таких профилей как «Гончарное дело», позволяет решать проблему индивидуализации трудового обучения в школе 8 вида. Программа представляет собой систему коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющих недостатки в психофизическом развитии, посредством формирования знаний и умений в области декоративно-прикладного искусства, в частности в области художественно-керамики. В статье анализируется структура, содержание программы «Гончарное дело», методические приемы и способы организации занятий. Она включает в себя целевой, организационный, содержательный и методический компонент. С целью выявления особенностей обучения учащихся коррекционной школы по программе «Гончарное дело» автор анализирует исследование, которое проводилось на базе школы-интерната № 2 г. Хабаровска. В ходе исследования доказана эффективность программы с точки зрения развития обще трудовых умений и навыков учащихся, от которых зависит процесс последующей социально-трудовой адаптации выпускника.

Ключевые слова: трудовое обучение, гончарное дело, художественная керамика, коррекционно-развивающая методика, программа трудового обучения.

Проблема трудового обучения и воспитания детей с недостатками интеллектуального развития представляет собой одну из наиболее значимых и наиболее разработанных областей коррекционной педагогики и психологии. Несмотря на это, в последнее время она не только не теряет своей актуальности, но становится все более остро. Современное общество ставит перед выпускниками специализированных школ новые цели и задачи, требует от них сформированности новых компетенций, которые позволят им успешно социализироваться

На протяжении всей истории развития системы специального образования ведущими учеными дефектологами, психологами, педагогами-практиками анализировалось место трудового обучения в системе коррекционных школ, его значение с точки зрения подготовки выпускника к самостоятельной жизни. «В трудах Л.С. Выготского, А.Н. Граборов, Г.М. Дульнева, В.В. Кашенко, В.П. Мясищев, Б.И. Пинского, Ж. Поль Бонкура, Э. Сегена и др. трудовая подготовка всегда рассматривалась в качестве основного средства реабилитации умственно отсталых лиц ...» [6, С. 3].

В современной отечественной педагогике неоднократно поднимались актуальные на сегодняшний день проблемы в трудовой и профессиональной подготовке учащихся с недостатками интеллектуального развития. В своих трудах ученые ищут пути их решения в соответствии с существующими социально-экономическими условиями в стране.

Особенности трудовой подготовки и социально-трудовой адаптации выпускников коррекционных школ рассматриваются в диссертационных исследованиях целого ряда ученых дефектологов (О.И. Акимов, Г.В. Васенков, Е.М. Ланина, Ю.В. Сакулина, М.М. Сидорова и др.) В работе Ю.В. Сакулиной проведен исторический анализ истории развития и становления раздела дефектологии, посвященному трудовому обучению. Автор отмечает « существенный вклад в создание системы трудовой подготовки учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений для детей с нарушениями интеллектуального развития, который внесли отечественные педагоги в 50–70 годах. Это С.Ш. Айтметова, В.И. Бондарь, Г.М. Дульнев, В.Ю. Карвялис, Е.А. Ковалева, М.И. Кузмицкая, Г.Н. Мерсиянова, С.Л. Мирский, Н.П. Павлова, Б.И. Пинский, Б.Н. Тейвиш, К.М. Турчинская и др. » [6]

Анализ научно-исследовательских публикаций последних лет, поднимающих пробле-

му профессионально-трудового образования и социально-трудовой адаптации учащихся с недостатками интеллектуального развития (М.А. Антропова, Е.В. Воронова, А.Ю. Гвоздева, О.В. Кучергина, А.В. Поселенов, М.Б. Мещеряков и др.) показывает, что идет постоянный поиск учеными, дефектологами-практиками методологических основ организации и совершенствования содержания системы трудовой и профессиональной подготовки. Институтом коррекционной педагогики РАО разработаны новые программы, новые модели трудового обучения, способствующие повышению эффективности рассматриваемого направления подготовки выпускников специальных школ, повышению их адаптивных возможностей, конкурентоспособности и профессиональной устойчивости. Наряду с современными организационными формами профессионально-трудового обучения в виде больших учебных комплексов повышение его эффективности идет по пути расширения числа доступных для учащихся трудовых профилей.

Одна из ведущих проблем, существующих на сегодняшний день в коррекционных школах – это индивидуализация трудового обучения. С каждым годом растет число учащихся, которые в силу своих психофизических особенностей не в состоянии заниматься видами труда, требующих больших физических нагрузок, испытывающие большие интеллектуальные затруднения, которые требуют серьезной индивидуальной работы по развитию мелкой и крупной моторики и других психических функций. Такие трудовые профили, например, как слесарное и швейное дело достаточно сложные для освоения учащимися. На сегодняшний день в трудовых группах отмечается большой процент соматически ослабленных детей, имеющих различные противопоказания к тем или иным видам труда. Один из путей решения этой проблемы – создание таких условий, такой организации системы трудового обучения, которые способствуют реабилитации детей с самыми различными недостатками в психическом и физическом развитии. С этой целью в специальных школах 8 вида значительно расширился список специальностей, по которым организуется обучение. Наше исследование посвящено одному из новых направлений трудовой подготовки «Гончарное дело», которое осуществлялось в школе – интернате № 2 г. Хабаровска. Опыт работы и его анализ показал положительные результаты с точки зрения коррекционно-развивающего эффекта занятий по программе рассматриваемого трудового профиля.

Данный вид трудовой деятельности входит в список, рекомендованных для обучения в школах 8 вида. Он отвечает всем стандартным требованиям, предъявляемых к трудовым профилям коррекционных школ. Это доступность, дидактическая и коррекционная значимость, возможность организации обучения по специальности в школе и характер производственного окружения, т.е. наличие базового предприятия (завод художественной керамики г. Хабаровска).

Обучение осуществляется по программе профессионально-трудового обучения «Гончарное дело» для учащихся 5–9 классов, разработанной в школе– интернате 8 вида № 2.[1,2,3] Программа представляет собой систему коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющих недостатки в психофизическом развитии, посредством формирования знаний и умений в области декоративно-прикладного искусства, в частности в области художественно керамики. Она включает в себя целевой, организационный, содержательный и методический компонент.

Цель программы «гончарное дело» – коррекция психофизических недостатков развития учащихся на основе овладения профессией «Гончар». Содержание обучения трудового профиля «гончарное дело» направлено на решение следующих обще трудовых задач, которые являются стандартными требованиями при составлении программ в специальных школах:

- « формирование доступных школьника технических и технологических знаний керамического производства;
- развитие и учащихся обще трудовых умений;
- обучение школьников профессиональным приемам труда по специальности «керамика» и привитие им соответствующих трудовых навыков;
- исправление недостатков в трудовой деятельности учащихся и повышение на этой основе общего уровня ее развития;
- нравственное, физическое, трудовое и эстетическое воспитание учащихся.» [5]

Организационный компонент программы представляет собой требования к оборудованию керамической мастерской, требования к организации занятий. Мастерская состоит из нескольких зон – это зона индивидуальной работы, зона коллективной работы, зона хранения и демонстрации изделий, зона для размещения оборудования. Организация занятий по профессиональной программе определяется во многом технологическими особенностями, поэтому состоит из нескольких этапов в соответствии с последовательностью изготовления керамических изделий. Это этап приготовления сырья, т.е. гончарной глины либо шликера, этап формования изделий, декорирование по сырому изделию, сушка, обжиг, декорирование после обжига.

Содержательный компонент – это основные технологические разделы: оборудование, материаловедение, технологии изготовления изделий, приемы лепки, способы формообразования, основы композиции и художественного оформления изделий и т.д.

В методическом плане программа представляет собой определенную систему упражнений и заданий, направленных на решение, прежде всего, специальных коррекционных задач, которые в свою очередь помогают добиться хороших показателей сформированности общетрудовых умений и навыков. Методика проведения занятий состоит

из нескольких этапов. Первый пропедевтический, направлен на формирование умений и навыков работы с материалом по принципу «от простого к сложному». Это диагностический этап, в процессе которого учитель определяет уровни психофизического развития ребенка, состояния развития мелкой и крупной моторики, способности понимать инструкции, выполнять задания по образцу, возможности работать коллективно и индивидуально и т.д. Следующий этап – изучение основ материаловедения, т.е. работа в сырьевыми материалами – заготовка глины, определение ее технологических характеристик, укладка на хранение и изготовление различных по назначению керамических масс. Данный этап дает возможность учащимся формировать причинно-следственные связи технологического процесса изготовления керамики, например, определять каким образом качество сырья влияет на качество изделия и т.д.

Этап освоения способов формообразования изделий из глины осуществляется на протяжении всего обучения по программе с пятого по девятый класс. Изучаются несколько традиционных способов, начиная с самых простых, выполняемых по образцу, и заканчивая более сложными изделиями, включающими различные комбинации способов лепки и формования. Большой коррекционный эффект имеют, на наш взгляд, задания которые предполагают творческую деятельность учащихся. Программа «Гончарное дело» предусматривает стимулирование творческих способностей и трудовой инициативы на каждом занятии. Этому способствуют индивидуальные учебные задания, т.е. ребенок не первом этапе получает индивидуальное изделие, которое он должен скопировать. При желании он может добавить свои детали либо декорировать его по своему. На следующем этапе часть учащихся уже в состоянии придумать свое изделие на основе образца по заданной теме. Межпредметные связи с уроками изобразительного искусства так же дает положительный коррекционный эффект. Обязательный этап эскизирования, т.е. создание рисунка своего будущего изделия, формирует умения изображать свой творческий замысел графически для того, чтобы затем передать его в материале. Это позволяет говорить о возможности формирования элементов абстрактного мышления у детей с недостатками психофизического развития.

Формирование трудовых групп для обучения по программе осуществляется по нескольким критериям. В основу берутся диагностические показатели обучения в начальной школе, рассматриваются склонности ребенка к изобразительной деятельности. Как правило в группу входят дети, которые в силу своего психофизического состояния требуют особого внимания педагога с точки зрения коррекции психических и физических недостатков, т.е. те дети для которых другие виды деятельности во многом недоступны.

С целью выявления особенностей обучения учащихся коррекционной школы по программе

«Гончарное дело» было проведено исследование на базе коррекционной школы-интерната № 2 г. Хабаровска. Предметом исследования являлось влияние программы на уровень развития трудовых возможностей умственно отсталых школьников.

В течении трех лет анализировались показатели развития учащихся с помощью исследовательской методики С.Л. Мирского, которая позволяет изучить индивидуальные особенности и возможности учащихся с отклонениями в развитии в трудовой деятельности. Используемая методика выявляет три группы показателей: целевую, исполнительную и энергетическую сторону. В своей монографии [4] ученый определяет целевую сторону, которая отражает процессы усвоения заданной цели, сбора и объединения всех данных для решения задачи, т.е. ориентировка в задании, планирование предстоящей работы, изменение планов и целей в ходе работы. Исполнительная сторона отражает процессы реализации планов: практическое выполнение работы, сформированность правильных приемов, навыков и умений, самоконтроль. Энергетическая сторона характеризует активизацию нервной системы учащихся: эмоции, чувства, способности к волевому усилию, степень утомляемости, выносливость, определяет уровень работоспособности.[4]

В процессе исследования были использованы разработанные диагностические карты, которые характеризовали уровни развития трех показателей в течении учебного года по четвертям. Затем данные вводились в сводные таблицы, где наглядно были представлены результаты в начале и в конце обучения.

В ходе исследования и анализа полученных результатов было доказано, что уровень развития у учащихся исследуемых сторон деятельности повысился благодаря созданию специальных условий обучения, которые соответствовали требованиям программы «Гончарное дело». Коррекционно-развивающий эффект наиболее проявился в развитии относительно сохранных возможностей, имеется в виду исполнительную и энергетическую сторону деятельности. Эти стороны демонстрируют хороший процент роста. То есть, систематические занятия с глиной в соответствии с авторской методикой, направленной на развитие мелкомоторных и крупномоторных движений кисти руки, значительно укрепляет ее мышечный тонус, развивают тактильную чувствительность, улучшает координацию движения. Это в свою очередь положительно влияет на активизацию отделов головного мозга, отвечающих за различные психические функции. Работа эмоционально положительно окрашена, учащиеся мотивированы на результат в виде готового функционального декоративного изделия, которое получается у всех на каждом занятии благодаря определенной системе упражнений и заданий.

На этом фоне в ходе исследования была выявлена положительная динамика развития и интел-

лектуальной стороны деятельности. Постепенное усложнение заданий в процессе обучения, изучение технологии изготовления изделий и планирования предстоящей работы в соответствии с ней, систематический анализ изделий с технологической точки зрения и свойств материалов, художественные и эстетические характеристики образца и своего изделия и т.д. способствуют активизации и коррекции мыслительной деятельности в процессе обучения. Это позволяет сделать вывод о том, что относительно высокий уровень развития наиболее сохранных психо-физических возможностей умственно-отсталых учащихся способствует развитию интеллектуального компонента трудовой деятельности, который наиболее поврежден и требует особых по интенсивности и качеству коррекционно-развивающих методик обучения. Таким образом, мы подтвердили известное в дефектологии положение о том, что показателем эффективности программы по профессионально-трудовому обучению умственно отсталых учащихся является развитие интеллектуального компонента.

Наглядно результаты деятельности учащихся трудового профиля «Гончарное дело» ежегодно представляются на различных выставках художественного творчества детей, которые проводятся на городских и краевых уровнях. Неоднократные победы в таких выставках говорят о высоком технологическом и художественном уровне керамических изделий, выполненных руками учащихся. Популярность нового трудового профиля, его эффективность с точки зрения коррекционно-развивающего обучения позволили ввести номинацию «Лучший гончар» в традиционный конкурс «Лучший по профессии» среди учащихся специальных школ, школ-интернатов и детских домов, который проводится в Хабаровском крае ежегодно.

Таким образом, одним из направлений совершенствования трудового обучения и воспитания детей с нарушениями интеллектуального развития является расширение числа доступных видов деятельности. Организация таких профилей как «Гончарное дело», позволяет решать проблему индивидуализации трудового обучения в школе 8 вида. Проведенные нами исследования показали, что благодаря специально организованному обучению уровень развития трудовой деятельности, т.е. уровень сформированности общетрудовых умений и навыков, учащихся, занимающихся по программе «Гончарное дело», повысился. Это обстоятельство является показателем общего развития ребенка, от которого зависит процесс последующей социально-трудовой адаптации выпускника.

Литература

1. Карикаш, В.И. Программа «Гончарное дело» (для детей с умственной отсталостью): 5-й класс / В.И. Карикаш // Воспитание и обучение

детей с нарушениями развития. – 2005. – № 2. – С. 7–15.

2. Карикаш, В.И. Программа «Гончарное дело» (6–7 классы) / В.И. Карикаш// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. – № 3. – С. 7–1
3. Карикаш, В.И. Программа «Гончарное дело» (8–9 классы) / В.И. Карикаш// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2005. – № 4. – С. 12–20.
4. Мирский, С.Л. Индивидуальный подход к учащимся вспомогательной школы в трудовом обучении / С.Л. Мирский. – М: Педагогика, 1990. – 214 с.
5. Программы для специальных (коррекционных) общеобразовательных школ и классов VII вида: начальные классы 1–4. Подготовительный класс: методическое пособие: [16+]. – М: Парадигма, 2010. – 408 с. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=210596> (дата обращения: 28.01.2025). – Режим доступа: по подписке.
6. Сакулина Ю.В. Повышение эффективности уроков трудового обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида на основе использования информационных технологий: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Сакулина Юлия Валерьевна. – Екатеринбург, 2007. – 22 с.

FEATURES OF CORRECTIVE-DEVELOPMENTAL WORK ACCORDING TO THE LABOR TRAINING PROGRAM «POTTERY» FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Karikash V.I.

Pacific State University

The article considers the program of labor training "Pottery" for children with intellectual disabilities. One of the current directions in improving the system of labor training for this category of students is to expand the number of available activities. The organization of such profiles as "Pottery" allows solving the problem of individualization of labor training in type 8 schools. The program is a system of correctional and developmental work with children with disabilities in psychophysical development, through the formation of knowledge and skills in the field of decorative and applied arts, in particular in the field of artistic ceramics. The article analyzes the structure, content of the program "Pottery", methodological techniques and ways of organizing classes. It includes a target, organizational, content and methodological component. In order to identify the features of teaching students of a correctional school under the program "Pottery", the author analyzes a study that was conducted on the basis of correctional boarding school No. 2 in Khabarovsk. The study proved the effectiveness of the program in terms of developing general labor skills and abilities. The process of subsequent social and labor adaptation of the graduate depends on them

Keywords: vocational training, pottery, artistic ceramics, correctional and developmental methods, vocational training program.

References

1. Karikash, V.I. The program "Pottery" (for children with mental retardation): 5th grade / V.I. Karikash // Education and training of children with disabilities. – 2005. – No. 2. – P. 7–15.
2. Karikash, V.I. The program "Pottery" (6–7 grades) / V.I. Karikash // Education and training of children with disabilities. – 2005. – No. 3. – P. 7–1

3. Karikash, V.I. The program "Pottery". (8–9 grades) / V.I. Karikash // Education and training of children with disabilities. – 2005. – No. 4. – P. 12–20.
4. Mirsky, S.L. Individual approach to students of a special school in labor training / S.L. Mirsky. – M: Pedagogy, 1990. – 214 p.
5. Programs for special (correctional) general education schools and classes of type VII: primary grades 1–4. Preparatory class: methodological manual: [16+]. – M: Paradigm, 2010. – 408 p. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=210596> (date of access: 01/28/2025). – Access mode: by subscription.
6. Sakulina Yu.V. Improving the effectiveness of labor training lessons in a special (correctional) school of type VIII based on the use of information technologies: abstract of dis. ... Cand. Ped. Sciences: 13.00.03 / Sakulina Yulia Valerievna. – Ekaterinburg, 2007. – 22 p

Внедрение информационно-компьютерных технологий в обучение студентов колледжа народных искусств: результаты и перспективы

Красильников Арсентий Александрович,

кандидат педагогических наук, доцент, ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет; АНО ВО «Институт международных экономических связей»
E-mail: krasilnikova@mgpu.ru

Чубанова Гюлнара Рамазановна,

кандидат биологических наук, доцент, ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет

Сергеева Юлия Сергеевна,

кандидат биологических наук доцент, РУДН им. Патриса Лумумбы

Журавлев Георгий Иванович,

РУДН им. Патриса Лумумбы

Статья посвящена исследованию внедрения информационно-компьютерных технологий в образовательный процесс для студентов 1 и 2 курсов колледжа Высшей школы народных искусств по направлениям художественная вышивка, ювелирное искусство, художественная роспись ткани и роспись по металлу. Акцентируется внимание на важности цифровых инструментов для повышения качества обучения и развития умений работы с информацией. Рассматриваются методические аспекты интеграции технологий в учебный процесс и анализируются результаты эксперимента, показывающего значительное улучшение уровня владения ИКТ у учащихся, использующих цифровые ресурсы. Полученные данные подтверждают положительное влияние технологий на образовательный процесс и необходимость их дальнейшего развития в системе обучения.

Ключевые слова: информационно-компьютерные технологии, обучение, цифровые инструменты, образовательный процесс, старшие классы, эффективность.

Введение

Информационно-компьютерные технологии (ИКТ) – это ключевая сфера, играющая важную роль в современном образовании, влияющая на методы преподавания и способы анализа информации. ИКТ позволяют не только улучшать учебный процесс, но и способствуют развитию критического мышления и творческих навыков у школьников, что особенно актуально в условиях стремительных изменений в технологической среде. Важность освоения ИКТ в школах связана с необходимостью подготовки учащихся к вызовам эпохи цифровизации, где умение работать с информацией, применять технологии и адаптироваться к новым условиям становится необходимым для формирования конкурентоспособной личности.

OLAP (интерактивная аналитическая обработка) предоставляет возможность исследовать данные с разных ракурсов, быстро получать ответы на сложные вопросы, обучение, основанное на прецедентах (алгоритмы, которые анализируют похожие ситуации и на их основе делают прогнозы или предлагают решения), деревья решений (используются для классификации и прогнозирования на основе набора правил), ассоциативные правила (позволяют выявлять связи между различными событиями или явлениями) и нейронные сети, и генетические алгоритмы (сложные методы искусственного интеллекта, способные решать задачи, требующие высокой адаптивности и самообучения).

Передача информации

Сети передачи данных обеспечивают доступ к удалённым образовательным ресурсам, позволяют учащимся и преподавателям взаимодействовать независимо от их местоположения. Они как «кровеносная система» современного образования. Это открывает невиданные ранее возможности для дистанционного обучения, онлайн-курсов, виртуальных лабораторий и многого другого.

Обработка информации

Этот этап включает в себя все процессы, связанные с преобразованием информации. От простых арифметических операций до сложных алгоритмов анализа текста и обработки изображений: это может быть решение математической задачи, написание эссе, создание презентации, проведение эксперимента в виртуальной лаборатории и т.д.

Хранение информации

Базы данных играют важнейшую роль в хранении и организации образовательной информации. Они

обеспечивают быстрый и удобный доступ к учебным материалам, личным данным учащихся, результатам тестирования и другой важной информации. Безопасность, целостность и доступность данных – приоритетные задачи в этой области.

Итак, ИТ являются неотъемлемой частью современного образования, обеспечивая эффективное извлечение, передачу, обработку и хранение информации. Понимание этих процессов и умение использовать современные технологии – ключ к успеху как для преподавателей, так и для учащихся в XXI веке. Интеграция ИТ в образование позволяет создавать более интерактивные, персонализированные и эффективные образовательные программы, открывая новые горизонты для обучения и развития.

Какие же ИТ наиболее часто используются в начале XXI века в образовательной сфере? Офисные приложения – это совокупности программного обеспечения, включающие текстовые процессоры, электронные таблицы, программы для создания презентаций и графических изображений, такие как Microsoft Office и развитие Office.

Мультимедийные технологии позволяют одновременно работать с аудио, видео, анимацией, графиками и текстами в интерактивной форме. Исследования показывают: люди запоминают около 20% услышанного и 30% увиденного, однако при сочетании аудиовизуальной информации этот показатель возрастает до 50%.

Виртуальная реальность повышает наглядность и позволяет подробно демонстрировать явления и объекты, развивая практические навыки в безопасных условиях. Тем не менее, её использование в учебных целях остаётся ограниченным.

Дистанционные образовательные технологии (ДОТ), такие как LMS и MOOCs, поддерживают традиционное обучение, обеспечивая доступ к учебным материалам и оперативную обратную связь между студентами и преподавателями.

Социальные сети, академические платформы и блоги также играют важную роль в обмене опытом и информацией в образовательном процессе.

Компьютерное моделирование: графические модели, созданные на компьютере, помогают визуализировать процессы и явления, часто служа для отображения результатов математических расчётов. Примером такой работы является набор динамических моделей от российской компании 1С. Использование компьютерных демонстраций и виртуальных лабораторий значительно увеличивает эффект обучения, так как помогает сосредоточить внимание студентов на ключевых особенностях изучаемого материала, что сложно добиться в реальных экспериментах.

Искусственный интеллект предоставляет возможность решать задачи, учитывая предыдущий опыт: например, в виде репетитора или инструмента для автоматического анализа успеваемости и поведения учащихся. Чат-боты и адаптивное обучение позволяют создавать индивидуальные образовательные пути, основываясь на текущих

знаниях и мотивации учащихся, а также анализе их предыдущих действий для предсказания будущих решений.

Актуальность исследования определяется потребностью в интеграции современных технологий в образовательный процесс, что открывает новые пути для дистанционного и смешанного обучения. Регулярное внедрение новейших технологий в учебный процесс даёт возможность разнообразить методы обучения и сделать его более интерактивным. Это особенно важно в контексте нынешних трендов, когда многие образовательные учреждения переходят на цифровые форматы, и возникает необходимость в разработке инструментов, обеспечивающих доступность и эффективность получения знаний.

Цель нашего исследования – определить и обосновать эффективность применения информационно-компьютерных технологий в процессе обучения школьников. Объектом исследования является образовательный процесс, а предметом – внедрение и использование ИКТ в системе школьного образования.

Гипотеза предполагает, что активное использование ИКТ на уроках и в рамках дополнительных образовательных программ повысит уровень подготовки учащихся, их заинтересованность в учебе и позволит лучше освоить учебный материал.

Значимость исследования заключается в углублении понимания роли технологий в образовании и в возможности использования ИКТ как инструмента для повышения качества образовательного процесса и интереса школьников к учёбе.

Организация и методы исследования

Педагогический эксперимент был проведен в Институте традиционного прикладного искусства – Московском филиале федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Высшая школа народных искусств (академия)» (ИТПИ ВШНИ). В исследовании приняли участие студенты 1 и 2 курсов колледжа по следующим направлениям подготовки:

- Художественная вышивка;
- Ювелирное искусство;
- Роспись по металлу;
- Художественная роспись ткани.

Общее количество участников составило 26 студентов, которых разделили на две группы: экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ), по 13 человек в каждой. В контрольной группе занятия проходили по традиционной методике преподавания дисциплин: информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности, в то время как в экспериментальной группе акцент был сделан на применение инновационных методов преподавания, с применением электронных образовательных ресурсов которые предлагают обширные материалы для студентов. Информационные сайты и порталы, такие как официальный канал Минобрнауки России или «Цифровая экономика», на чьей онлайн-

платформе проекта «Урокцифры.рф» представлен каталог уроков, которые благодаря интерактивным тренажерам, видеолекциям и методическим материалам для педагогов позволяют школьникам знакомиться с миром ИТ-профессий. Реализация проекта осуществляется в поддержку федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национального проекта «Цифровая экономика».

MOOCs обеспечивают доступ к материалам для самостоятельного обучения на платформах, таких как Coursera и Ed X.

Результаты исследования и их обсуждение

На начальном этапе исследования 100% участников продемонстрировали низкий уровень освоения информационно-компьютерных технологий, не набрав в тестах более 4-х баллов из 12 возможных. Эти данные легли в основу проведения педагогического эксперимента, целью которого было выявление эффективности использования ИКТ в обучении школьников.

После трех месяцев внедрения информационно-компьютерных технологий в учебный процесс в экспериментальной группе было проведено повторное тестирование уровня освоения ИКТ у обучающихся среднего школьного возраста.

Результаты тестирования показали значительное повышение уровня владения элементами ИКТ в экспериментальной группе, что позволило обнаружить значимые различия между двумя группами. Распределение учащихся по уровням освоения ИКТ изменилось: в контрольной группе соотношение было следующим: высокий уровень – 10% участников; средний – 40%; низкий – 50%. В экспериментальной группе: высокий уровень – 70% участников; средний – 30%; низкий – 0%.

После анализа средних арифметических значений контрольной и экспериментальной групп в результате завершения эксперимента было установлено, что значение Uэмп критерия для тестов «Работа с текстовыми документами» ($U_{эмп}=5$), «Создание презентаций» ($U_{эмп}=30$), «Работа с электронными таблицами» ($U_{эмп}=20$) оказались ниже критического значения $U_{табл}=36$ при уровне значимости $P<0,05$. Полученные данные в ходе заключительного этапа эксперимента подтверждают улучшение уровня владения ИКТ и наличие значительных различий между группами после реализации новой методики.

Сравнение и интерпретация результатов тестирования. Уровень владения ИКТ у студентов 1 и 2 курсов колледжа значительно улучшился: в контрольной группе количество выполненных заданий по «Работе с текстовыми документами» увеличилось с 2,0 до 4,5, что является низким результатом. В экспериментальной группе этот показатель вырос с 1,5 до 10,0, что считается высоким.

По показателю «Создание презентаций» в экспериментальной группе результаты улучшились с 1,2 до 9,0, в то время как в контрольной группе – с 2,0 до 5,5.

По уровню владения «Работой с электронными таблицами» контрольная группа показала рост с 0,5 до 3,0, что соответствует среднему уровню, в то время как в экспериментальной группе этот показатель увеличился до 8,0, что соответствует высокому уровню.

В целом результаты подтвердили значительное превосходство экспериментальной группы по всем показателям после внедрения информационно-компьютерных технологий в образовательный процесс.

Выводы

В исследовании была подтверждена высокая актуальность использования информационных технологий в образовательном процессе, особенно для освоения информационно-компьютерных технологий у учащихся 1 и 2 курсов колледжа. Опрос школьников показал, что интеграция цифровых средств в учебный процесс является эффективным современным подходом, который улучшает доступ к знаниям и способствует активному обучению. Применение информационно-компьютерных технологий значительно изменило методы преподавания, что положительно сказалось на вовлеченности и успеваемости учащихся.

Обучение продолжалось три месяца с занятиями дважды в неделю, что привело к значительным изменениям в уровне владения ИКТ. На начальном этапе обе группы демонстрировали низкий уровень навыков, но после внедрения технологий в экспериментальной группе 70% участников достигли высокого уровня освоения, в отличие от 10% в контрольной группе. Статистический анализ, проведенный с использованием U-критерия Манна-Уитни, подтвердил значимость полученных результатов ($P < 0,05$).

Заключение

Таким образом, результаты подчеркивают необходимость использования информационных технологий в образовании, подтверждая, что акцент на интеграцию цифровых инструментов обучает учащихся лучше воспринимать материал и развивать практические навыки. Однако важно отметить, что, несмотря на эффективность мероприятий, общение с компьютером не должно заменять взаимодействие учителя с учеником. Живой диалог и личные контакты между педагогом и учениками остаются неотъемлемой частью успешного образовательного процесса. Рекомендуется дальнейшее развитие и внедрение технологий, сочетанных с традиционными методами обучения, чтобы обеспечить полноценное и глубокое усвоение учебного материала.

Литература

1. Агамирова, Е.В. Особенности организации учебного процесса в общеобразовательной школе по дисциплине физическая культура

- в дистанционной форме / Е.В. Агамирова // Психология. Спорт. Здравоохранение: сборник избранных статей по материалам Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 30 октября 2020 года. – Санкт-Петербург: ГНИИ «Нацразвитие», 2020. – С. 33–36.
2. Агамирова, Е.В. Особенности организации учебного процесса в общеобразовательной школе по дисциплине физическая культура в дистанционной форме / Е.В. Агамирова // Психология. Спорт. Здравоохранение: сборник избранных статей по материалам Международной научной конференции, Санкт-Петербург, 30 октября 2020 года. – Санкт-Петербург: ГНИИ «Нацразвитие», 2020. – С. 33–36.
 3. Битейкин, М.М. Дистанционное обучение по предмету «Физическая культура» как способ мотивации обучающихся к самостоятельной двигательной активности / М.М. Битейкин, А.А. Красильников // Шаг в науку: Материалы IV научно-практической конференции молодых ученых (II всероссийской), Москва, 18 декабря 2020 года. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2020. – С. 103–110. – EDN NPLHDM.
 4. Колоколова, И.В. Анализ показателей физического и функционального состояния молодых баскетболистов на основе информационных технологий в условиях пандемии COVID-19 / И.В. Колоколова, А.А. Красильников, Е.А. Лубышев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 10(200). – С. 168–171. – DOI 10.34835/issn.2308–1961.2021.10.p168–171. – EDN QFTHO.
 5. Развитие гибкости у детей среднего школьного возраста в условиях дополнительного образования / А.А. Красильников, Е.А. Лубышев, Р.И. Заппаров, П.А. Кондратьев // Современное профессиональное образование. – 2023. – № 5. – С. 65–70. – EDN LZCUBU.
 6. Красильников, А. Современные веб-технологии. Фонд оценочных средств / А. Красильников. – Москва: Издательские решения, 2024. – ISBN 978-5-0062-7533-1. – EDN NHEJJJ.
 7. Красильников, А.А. Применение современных технологий в обучении: возможности и преимущества / А.А. Красильников // Большая конференция МГПУ: сборник тезисов. В 3 т., Москва, 28–30 июня 2023 года. Том 2. – Москва: Издательство ПАРАДИГМА, 2023. – С. 297–301. – EDN VQWXBP.
 8. Красильников, А.А. Оптимизация физической подготовки девочек-волейболисток в условиях дополнительного образования / А.А. Красильников, А.С. Шеина, Г.Р. Чубанова // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. – 2023. – № 5. – С. 104–109. – EDN IDMKVD.
 9. Лубышев, Е.А. Интенсификация тренировочного процесса молодых баскетболисток на основе дифференцированного подхода к выбору интенсивности соревновательных нагрузок / Е.А. Лубышев, А.А. Красильников // Вестник МГПУ. Серия: Естественные науки. – 2022. – № 2(46). – С. 48–57. – DOI 10.25688/2076–9091.2022.46.2.05. – EDN BEOYMD.
 10. Построение режима рационального питания / Е.А. Лубышев, А.А. Красильников, Г.Р. Чубанова, О.В. Тимофеева // Современное профессиональное образование. – 2024. – № 2. – С. 25–28. – EDN BHFGFLF.
 11. Инновационные веб-решения для индивидуализированной коррекции телосложения / Е.Ю. Федорова, Е.А. Лубышев, А.А. Красильников, С.П. Голубничий // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 12. – С. 212–216. – EDN NEHVBE.
 12. Шведко, В.Е. Правовые аспекты отстранения сборных команд Российской Федерации от участия в олимпийских играх Париж 2024 / В.Е. Шведко, Е.А. Лубышев, А.А. Красильников // Либерально-демократические ценности. – 2024. – Т. 8, № 3. – С. 58–64. – EDN BPVMAO.

IMPLEMENTATION OF INFORMATION AND COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE TEACHING OF STUDENTS OF THE COLLEGE OF FOLK ARTS: RESULTS AND PROSPECTS

Krasilnikov A.A., Chubanova G.R., Sergeeva Y.S., Zhuravlev G.I.

Moscow City Pedagogical University, Institute of International Economic Relations, Peoples' Friendship University of Russian named after Patrice Lumumba

The article is devoted to the study of the implementation of information and computer technologies in the educational process for 1st and 2nd year students of the College of the Higher School of Folk Arts in the areas of artistic embroidery, jewelry, artistic painting on fabric and painting on metal. Attention is focused on the importance of digital tools for improving the quality of education and developing skills in working with information. The methodological aspects of integrating technologies into the educational process are considered and the results of the experiment showing a significant improvement in the level of ICT proficiency among students using digital resources are analyzed. The data obtained confirm the positive impact of technologies on the educational process and the need for their further development in the educational system.

Keywords: information and computer technologies, training, digital tools, educational process, senior classes, efficiency.

References

1. Agamirova, E.V. Features of the organization of the educational process in a comprehensive school in the discipline of physical education in a distance form / E.V. Agamirova // Psychology. Sport. Healthcare: a collection of selected articles based on the materials of the International Scientific Conference, St. Petersburg, October 30, 2020. – St. Petersburg: State Research Institute "NatSrazvitie", 2020. – P. 33–36.
2. Agamirova, E.V. Features of the organization of the educational process in a comprehensive school in the discipline of physical education in a distance form / E.V. Agamirova // Psychology. Sport. Healthcare: a collection of selected articles based on the materials of the International Scientific Conference, St. Petersburg, October 30, 2020. – St. Petersburg: State Research Institute "NatSrazvitie", 2020. – P. 33–36.
3. Biteykin, M.M. Distance learning in the subject "Physical Education" as a way to motivate students to independent physical activity / M.M. Biteykin, A.A. Krasilnikov // Step into Science: Proceedings of the IV scientific and practical conference of young scientists (II all-Russian), Moscow, December 18, 2020. – Moscow: Moscow City Pedagogical University, 2020. – Pp. 103–110. – EDN NPLHDM.

4. Kolokolova, I.V. Analysis of indicators of the physical and functional state of young basketball players based on information technology in the context of the COVID-19 pandemic / I.V. Kolokolova, A.A. Krasilnikov, E.A. Lubyshev // *Scientific Notes of P.F. Lesgaft University*. – 2021. – No. 10 (200). – Pp. 168–171. – DOI 10.34835/issn.2308–1961.2021.10.p168–171. – EDN QFTHOO.
5. Development of flexibility in children of middle school age in the context of additional education / A.A. Krasilnikov, E.A. Lubyshev, R.I. Zapparov, P.A. Kondratyev // *Modern professional education*. – 2023. – No. 5. – P. 65–70. – EDN LZCUBU.
6. Krasilnikov, A. Modern web technologies. Foundation of assessment tools / A. Krasilnikov. – Moscow: Publishing solutions, 2024. – ISBN 978-5-0062-7533-1. – EDN NHEJIJ.
7. Krasilnikov, A.A. Application of modern technologies in training: possibilities and advantages / A.A. Krasilnikov // *Big conference of Moscow State Pedagogical Univ.: collection of abstracts*. In 3 volumes, Moscow, June 28–30, 2023. Volume 2. – Moscow: PARADIGM Publishing House, 2023. – Pp. 297–301. – EDN VQWXPB.
8. Krasilnikov, A.A. Optimization of physical fitness of female volleyball players in the context of additional education / A.A. Krasilnikov, A.S. Sheina, G.R. Chubanova // *Medicine. Sociology. Philosophy. Applied research*. – 2023. – No. 5. – Pp. 104–109. – EDN IDMKVD.
9. Lubyshev, E.A. Intensification of the training process of young female basketball players based on a differentiated approach to choosing the intensity of competitive loads / E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov // *Bulletin of Moscow State Pedagogical Univ. Series: Natural Sciences*. – 2022. – No. 2 (46). – P. 48–57. – DOI 10.25688 / 2076–9091.2022.46.2.05. – EDN BEOYMD.
10. Building a rational nutrition regimen / E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov, G.R. Chubanova, O.V. Timofeeva // *Modern professional education*. – 2024. – No. 2. – P. 25–28. – EDN BHFGFL.
11. Innovative web solutions for individualized body shape correction / E. Yu. Fedorova, E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov, S.P. Golubnichy // *Modern pedagogical education*. – 2024. – No. 12. – P. 212–216. – EDN NEHVBE.
12. Shvedko, V.E. Legal aspects of the disqualification of the Russian national teams from participation in the Olympic Games Paris 2024 / V.E. Shvedko, E.A. Lubyshev, A.A. Krasilnikov // *Liberal democratic values*. – 2024. – Vol. 8, No. 3. – P. 58–64. – EDN BPVMAO.

Приемы командообразования как средство сплочения творческого коллектива

Курлапов Михаил Николаевич,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры международной экономики и менеджмента, Институт экономики и управления, Уральский федеральный университет
E-mail: thorny_mi@mail.ru

В статье рассматриваются современные подходы к командообразованию как эффективному инструменту сплочения творческого коллектива. Особое внимание уделяется специфике применения различных форм командообразования в творческих коллективах, где особенно важны нестандартные подходы к взаимодействию и развитию профессиональных связей. Рассматривается влияние командообразования на повышение эффективности творческого процесса, развитие профессиональной гибкости и формирование командного духа. Результаты исследования показывают, что правильно подобранные методы командообразования способствуют не только повышению эффективности работы творческого коллектива, но и создают благоприятную атмосферу для самореализации каждого участника команды, что в итоге приводит к росту общей продуктивности и качества творческой работы.

Ключевые слова: коллектив, команда, приемы, командообразование, сплочение, творческий коллектив.

В современной организационной парадигме эффективность инновационных преобразований непосредственно коррелирует с командной деятельностью, что обуславливает её противопоставление традиционным рабочим группам. В условиях экспоненциального роста объема необходимых знаний возрастает значимость как командной синергии, так и индивидуальной ответственности персонала. При этом наблюдается трансформация ценностных ориентиров: нематериальные активы, представленные знаниями и компетенциями, вытесняют материальные показатели благосостояния. В информационном обществе актуализируется потребность в формировании как внутренних, так и внешних организационных общностей. Следует отметить, что командный подход не является универсальным решением организационных проблем, демонстрируя определённую противоречивость при практической имплементации.

Ввиду того что на данный момент тема развития команды весьма востребована и изучена, а также ряд учебных изданий являются переводными, существует проблема с пониманием терминов «коллектив» и «команда». Как ключевое различие между этими понятиями можно назвать уровень автономности и независимости от организационной структуры и общества в целом [1]. Коллектив представляет собой социальную ячейку, которая неразрывно связана с общественными интересами и не может действовать вопреки целям общества. Это понятие традиционно использовалось в отечественной науке и практике управления как высший уровень развития группы. Команда, в отличие от коллектива, обладает значительно большей автономностью [2]. Она может функционировать как самостоятельное образование или входить в состав более крупной структуры. При этом цели команды могут как совпадать с общественными интересами, так и противоречить им. Важно отметить, что команда может быть асоциальной по своей природе, то есть её деятельность потенциально может наносить вред окружающим. По остальным характеристикам данные понятия практически идентичны.

В современных условиях организации сталкиваются с беспрецедентно сложной и неопределённой внешней средой. Информационное перенасыщение, стремительные изменения условий рынка и острая конкуренция существенно усложняют процесс управления [4,5]. В этих условиях особую ценность приобретают гибкие и мобильные структуры, способные оперативно реагировать на из-

менения внешней среды и эффективно адаптироваться к новым условиям.

Формирование сплоченного коллектива – это постепенный процесс, который проходит через несколько последовательных стадий развития. Каждая из них характеризуется своими особенностями взаимодействия между членами группы. Первая стадия – притирка начинается с того, что люди приглядываются друг к другу, решают, по пути ли им с остальными. На этом этапе каждый стремится показать свое «Я», взаимодействие происходит в привычных формах, а коллективное творчество отсутствует. Решающую роль в сплочении группы на этом этапе играет руководитель. Вторая стадия – конфликтная характеризуется тем, что в коллективе открыто образуются кланы и группировки. На этом этапе проявляются сильные и слабые стороны отдельных людей, приобретают значение личные взаимоотношения. Начинается борьба за лидерство и поиски компромиссов между враждующими сторонами. Часто возникают противоречия между руководителем и отдельными подчиненными [3]. Третья стадия – экспериментирования отличается тем, что потенциал коллектива возрастает, но работа часто происходит рывками. Возникает желание работать лучше, появляются интерес к новым методам и стремление использовать другие средства достижения целей. Четвертая стадия характеризуется появлением опыта успешного решения проблем. К решению задач подходят одновременно реалистически и творчески. В таком коллективе функции лидера могут переходить от одного члена к другому, и каждый гордится своей принадлежностью к команде. Пятая стадия – зрелость на ней происходит формирование прочных связей внутри коллектива. Людей принимают и оценивают по достоинству, а личные разногласия быстро устраняются. Отношения складываются преимущественно неформально, что позволяет демонстрировать высокие результаты работы и поддерживать высокие стандарты поведения.

Важно понимать, что не все коллективы достигают высших уровней развития. Настоящий сплоченный коллектив не возникает сразу, а формируется постепенно, проходя через все эти этапы. Статус человека определяется в коллективе как его личными качествами, так и особенностями самого коллектива. В малосплоченных коллективах статус во многом зависит от уровня общительности. В сплоченных коллективах, где выполняется сложная совместная деятельность, статус личности в большей мере определяется деловыми и моральными качествами, чем общительностью. При этом статус оказывает сильнейшее влияние на поведение и самосознание человека.

Создание сплоченного коллектива накладывает на руководителя большую управленческую и психологическую ответственность. Это требует от него особых навыков руководства и способности поддерживать положительный климат в ко-

манде, что является ключевым фактором успешного развития коллектива.

Эффективное руководство коллективом начинается с глубокого понимания структуры межличностных отношений. Руководителю необходимо знать существующие неформальные группировки (обычно они состоят из 3–5 человек) и уметь находить индивидуальный подход к каждому члену группы [6,8]. При организации любой деятельности целесообразно объединять людей, симпатизирующих друг другу, что значительно повысит эффективность их работы. Например, авторитетная в коллективе группа может успешно возглавить подготовку и проведение мероприятий, опираясь на свой круг общения. На втором этапе развития коллектива особую важность приобретают следующие направления работы: вовлечение сотрудников в различные виды совместной деятельности (трудовую, учебную, спортивную, досуговую), постановка интересных и постепенно усложняющихся задач, формирование дружеских, но требовательных отношений, создание системы ответственной зависимости между членами коллектива [9]. Однако, на этом этапе коллектив еще не становится полностью сплоченной группой единомышленников. Существенную роль играют: свободный обмен мнениями, проведение дискуссий, учет руководителем настроений и мнений сотрудников, применение демократического коллегиального способа принятия решений.

На третьем этапе коллектив достигает высокого уровня развития, характеризующегося следующими признаками:

- Высокая сплоченность;
- Осознанность действий;
- Организованность;
- Ответственность членов коллектива;
- Способность к самоуправлению.

Для высокоразвитого коллектива характерно наличие ценностно-ориентационного единства, близости взглядов и оценок по важным вопросам, совпадения позиций членов группы. Основным показателем сплоченности служит частота совпадения взглядов членов группы в отношении нравственной и деловой сферы, в подходе к целям и задачам совместной деятельности.

Ключевым фактором успеха является выработка общего видения – системы согласованных представлений о целях развития. Это мотивирует команду на проявление дополнительных усилий в работе. Важнейшую роль играет целеполагание, которое может определять (точку приложения усилий, способы осуществления действий, командную стратегию).

Основой любой стратегии является триада «цель – путь – движение», которая обеспечивает эффективное развитие коллектива и достижение поставленных задач. Важно отметить, что не каждый коллектив достигает высшего уровня развития, но именно следование этим принципам позволяет максимально приблизиться к формированию

действительно эффективной и сплоченной командой.

Формирование сплоченного музыкального коллектива требует комплексного подхода к командообразованию, адаптированного под конкретные задачи коллектива. Рассмотрим эффективные методы на примере подготовки концертной программы «Танцы народов Мира». Первым этапом работы стал метод групповой презентации в рамках проекта «Представь произведение от имени композитора». Учащиеся были разделены на малые группы по 2–3 человека для подготовки презентации каждого исполняемого танца [7]. Задание включало создание презентации от лица композитора и демонстрацию характерных движений. В процессе работы происходило естественное распределение ролей: одни занимались оформлением, другие составляли текст, третьи искали исторические материалы и аудиозаписи. Это способствовало началу формирования сплоченности внутри малых групп.

Следующим шагом стала интерактивная игра «Удали лишнее». Участникам предлагалось прослушать три музыкальных фрагмента, определить лишний и назвать автора оставшихся двух произведений. Соревновательный элемент и общая цель способствовали дальнейшему сплочению коллектива. Дети стали более раскрепощенными, начали активно обсуждать произведения как во время репетиций, так и в социальных сетях, что значительно улучшило взаимодействие между участниками. Для формирования общего видения произведений была внедрена методика «О чем говорит нам композитор». На репетициях учащиеся в группах по 4–5 человек обсуждали образ, воплощенный автором в произведении. Каждая группа представляла свой вариант, после чего путем обсуждений и переговоров формировалось общее представление. Эффективным оказался также метод «Любимый автор», который проводился в несколько этапов. Сначала работа велась в парах, где участники обсуждали любимого композитора и делились своими впечатлениями. Затем группы объединялись по принципу «двое на двоих», где обсуждались два выбранных автора. Процесс продолжался до формирования двух больших групп, которые выбирали авторов для исполнения на ближайших репетициях.

Завершающим этапом стало упражнение «Расскажи, что представил твой друг». Участники разбивались на пары, где один рассказывал о своих образах, а затем каждый представлял образы своего товарища всей группе. Другие участники могли задавать уточняющие вопросы, что способствовало более глубокому пониманию материала и укреплению командного взаимодействия. Все эти методы в комплексе помогли создать единую команду, способную эффективно работать над общей целью – качественной подготовкой и исполнением концертной программы.

Командообразование выступает как стратегический инструмент формирования эффективной

команды, а не просто набор развлекательных мероприятий. Особенно это актуально для творческого коллектива, где важно учитывать специфику работы и особенности взаимодействия между участниками. В процессе исследования было выявлено, что наиболее эффективными видами тимбилдинга для творческих коллективов являются: творческий (творческое задание, обсуждение образа) и интеллектуальный (командные игры, квесты, проекты). Практика показывает, что необходимость внедрения командообразования возникает как при наличии частых конфликтов, снижении мотивации, так и при работе по сплочению коллектива и формировании общего видения деятельности. В таких случаях правильно организованные мероприятия помогают преодолеть существующие барьеры и создать более продуктивную рабочую атмосферу. Таким образом, командообразование является мощным инструментом развития творческого коллектива, способным значительно повысить эффективность работы при условии правильного выбора форматов и учета специфики команды.

Литература

1. Базаров, Т.Ю. Управление персоналом / Т.Ю. Базаров. – М.: Академия, 2012. – С. 76.
2. Бочкарёва, Н.И. Что такое «тимбилдинг», или опыт командообразования / Н.И. Бочкарёва, Т.В. Пантюхова // Библиотечное дело. – 2017. – № 14. – С. 2–6.
3. Грецов, А.Г. Лучшие игры для сплочения команды: учеб.-метод. пособие / А.Г. Грецов. – СПб.: СПбНИИ физической культуры, 2006. – С. 44.
4. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Ленинград: Издательство ЛГУ, 1985. – С. 168.
5. Жуков, Ю.М. Технологии командообразования / Ю.М. Жуков, А.В. Журавлев, Е.Н. Павлова. – М.: Аспект-Пресс, 2008. – С. 320.
6. Козыряцкая, О.В. Тимбилдинг: необычный способ сплотить коллектив / О.В. Козыряцкая // Современная библиотека. – 2016. – № 7. – С. 80–85.
7. Курлапов, М.Н. Тренинговые задания как средство повышения интереса к уроку «Музыка» в общеобразовательной школе / М.Н. Курлапов, А.Д. Курлапова // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 10. – С. 113–116.
8. Надточий, Ю.Б. Командообразование: учеб. пособие / Ю.Б. Надточий. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2020. – С. 238.
9. Шинина, Т.В. Командообразование: традиции и современность / Т.В. Шинина // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. – 2011. – № 3. – С. 39–48.

TECHNIQUES OF TEAM BUILDING AS A MEANS OF UNITING A CREATIVE TEAM

Kurlapov M.N.

Ural Federal University

The article discusses modern approaches to team building as an effective tool for bringing together a creative team. Special attention is paid to the specifics of the use of various forms of team building in creative teams, where non-standard approaches to interaction and the development of professional relationships are especially important. The influence of team building on increasing the effectiveness of the creative process, the development of professional flexibility and the formation of team spirit is considered. The results of the study show that properly selected methods of team building contribute not only to improving the efficiency of the creative team, but also create a favorable atmosphere for the self-realization of each team member, which ultimately leads to an increase in overall productivity and the quality of creative work.

Keywords: team, team, techniques, team building, cohesion, creative team.

References

1. Bazarov, T.Y. Personnel management / T.Y. Bazarov, Moscow: Akademiya, 2012, p. 76.
2. Bochkareva, N.I. What is "team building" or the experience of team building / N.I. Bochkareva, T.V. Pantukhova // Librarian-ship, 2017, No. 14. – S. 2–6.
3. Gretsov, A.G. The best games for team building: textbook. – the method. the manual / A.G. Gretsov. St. Petersburg: St. Petersburg Institute of Physical Culture, 2006. p. 44.
4. Yemelyanov, Yu.N. Active socio-psychological training / Yu.N. Yemelyanov. Leningrad: LSU Publishing House, 1985. P. 168.
5. Zhukov, Yu.M. Technologies of team building / Yu.M. Zhukov, A.V. Zhuravlev, E.N. Pavlova. Moscow: Aspect Press, 2008. P. 320.
6. Kozyryatskaya, O.V. Team building: an unusual way to unite a team / O.V. Kozyryatskaya // A modern library. – 2016. – No. 7. – pp. 80–85.
7. Kurlapov, M.N. Training tasks as a means of increasing interest in the lesson "Music" in secondary schools / M.N. Kurlapov, A.D. Kurlapova // Modern pedagogical education. – 2024. – No. 10. – pp. 113–116.
8. Nadtochiy, Yu.B. Team building: textbook. the manual / Yu.B. Nadtochiy. – M.: Publishing and trading Corporation "Dashkov and K", 2020. – P. 238.
9. Shinina, T.V. Team building: traditions and modernity / T.V. Shinina // Modern social psychology: theoretical approaches and applied research. – 2011. – No. 3. – pp. 39–48.

Проектирование генератора заданий по курсу высшей математики с помощью генеративных нейросетей

Муханов Сергей Александрович,

кандидат педагогических наук, МИРЭА – Российский технологический университет (РТУ МИРЭА)
E-mail: s_a_mukhanov@mail.ru

В современной образовательной практике значительное внимание уделяется автоматизации процесса создания учебных заданий, что особенно актуально для дисциплин с высоким уровнем формализации, таких как высшая математика. В данной статье рассматривается применение генеративных нейросетей для разработки автоматизированных генераторов заданий по курсу линейной алгебры и аналитической геометрии. Авторы исследуют возможности нейросетевых моделей, таких как MathGPT и ChatGPT, в создании шаблонных задач с корректными решениями, представленными в формате LaTeX. Особое внимание уделено методологии взаимодействия с нейросетями, включая формирование промптов (запросов) для генерации кода на Python, а также последующую экспертизу результатов преподавателями. В ходе эксперимента выявлены как преимущества подхода – значительная экономия времени при подготовке фонда оценочных средств, так и его ограничения, связанные с «машинным» стилем ответов и необходимостью ручной доработки алгоритмов.

Статья включает обзор существующих исследований в области автоматической генерации учебных материалов, анализ зарубежного и отечественного опыта, а также практические рекомендации по интеграции нейросетевых инструментов в образовательный процесс. Показано, что, несмотря на текущие сложности, использование ИИ-ассистентов открывает новые перспективы для оптимизации работы преподавателей и повышения эффективности самостоятельной работы студентов. Результаты исследования могут быть полезны педагогам, методистам и разработчикам образовательных технологий, заинтересованным во внедрении инновационных методов генерации учебного контента.

Ключевые слова: генераторы заданий, линейная алгебра, нейросети в образовании, MathGPT, Python.

Введение

Одной из составляющих работы преподавателя является подготовка большого числа заданий для самостоятельной работы студентов, систем электронного обучения, экзаменационных билетов. Данная работа может требовать значительных затрат времени и регулярно повторяется, т.к. требуется постоянное обновление фонда оценочных средств (ФОС). В этой связи проблема генерации заданий регулярно поднимается в педагогической науке [1–3]. Одним из удобных для генерации вариантов заданий по высшей математике является использование системы компьютерной верстки TeX или LaTeX, что обусловлено тем, что изначально текст готовится в самом обычном текстовом файле, а формулы оформляются при помощи особой разметки текста. На возможности данной системы также построены различные генераторы заданий [4, 5].

Ранее нами рассматривались различные аспекты и технологии создания генераторов заданий по курсу высшей математики: с помощью офисных приложений или написания готовых программ на различных языках программирования. [6]

Генеративные нейросети, представляют собой разновидность искусственного интеллекта, которые способны создавать новый контент, обучаясь на существующих примерах. В последнее время можно заметить их стремительное развитие. Если буквально несколько лет назад, в эпоху появления ChatGPT 3.5 нейросети пасовали перед достаточно простыми логическими задачами, то современные нейросети уже вполне способны с ними успешно справиться. В одном из недавних проведенных ими экспериментов нейросеть Gemini от Google успешно справлялась с различными логическими задачами, а также олимпиадными задачами по математике, причем демонстрировала достаточный уровень абстракции для обобщения методов решения.

В настоящее время, генеративные нейросети все чаще используются в качестве помощников в написании программ на уровне программиста начального уровня. Именно эту их особенность мы и использовали в нашей работе. С помощью запросов (токенов) к нейросети мы создавали на языке Python генератор заданий по курсу высшей математики с ответами.

Помимо генеративных нейросетей, так сказать общего назначения, таких как ChatGPT, можно упомянуть специализированные нейросети, специально заточенные для работы с математическими задачами. Примерами таких нейросетей

могут являться: MathGPT, Mathos AI, MathSolver, SolvelyAI, Кампус, Quizard AI и др. В нашем исследовании мы использовали MathGPT (<https://math-gpt.org/>) – нейросеть, основанную на архитектуре GPT (Generative Pre-trained Transformer) от OpenAI, которая была обучена на огромном количестве математических формул и задач. Несмотря на то, что MathGPT специально заточена именно на математику, зачастую решение математических задач, предлагаемое ею, содержит ошибки, с чем мы и столкнулись в нашей работе. Сейчас ведутся работы, чтобы повысить эффективность применения нейросетей именно к решению математических задач и, возможно, в дальнейшем эта задача будет успешно решена.

Методы исследования

Исследование включает обзор библиографических источников по вопросам применения нейронных сетей в сфере образования и для проектирования генераторов заданий по курсу высшей математики, экспериментальный метод и качественный анализ.

Вопросам автоматической генерации заданий посвящены работы как российских ученых, упомянутых нами ранее [1–5], так и некоторых зарубежных ученых [7–9]. При этом хочется отметить некоторую специфику направлений научного поиска: если российские ученые, в данном контексте, делают больший упор на обобщение методов и технологий генерации математического контента, то зарубежные ученые делают больший упор на технологии генерации, уделяя меньшее внимание алгоритмам.

Применению нейросетей в программировании посвящены работы, например, А.А. Михлюк и Р.С. Кунаковой [10], И.Р. Баширова [11]. Вопросами использования нейросетей в образовательной среде с использованием Python занимался М.А. Панов [12].

Экспериментальный метод использовался нами в процессе разработки генераторов заданий текущего контроля и экзаменационных билетов по разделу «Линейная алгебра и аналитическая геометрия» курса высшей математики технического университета. Генератор создавался на языке Python с помощью нейросети MathGP T. Для некоторых отдельных моментов использовался также ChatGPT-4o.

Нейросети давались задания, в которых она должна была сгенерировать задания определенной структуры и соответствующие определенному шаблону, определенному совместно лекторами потоков и утвержденному заведующим кафедрой. Дополнительно нейросеть должна была вычислить ответы к этим заданиям. К генерируемым заданиям предъявлялись определенные требования, которые необходимо было соблюдать. Так, например, для СЛАУ было необходимо, чтобы генерируемая система была совместной неопределенной.

Качественный экспертный анализ проводился посредством интервьюирования преподавателей,

которые использовали разработанные генераторы в своей деятельности.

Результаты

В связи с особенностью математического контента, связанного с отображением формул, было принято решение генерировать математические выражения в формате LaTeX X. Данный формат позволяет записывать математические выражения практически любой сложности в виде строки текста, что, очевидно, облегчает его генерацию с помощью языков программирования. Для последующего отображения формул потом приходилось осуществлять преобразование полученной строки текста в отображаемый формат. Для этого подготовленный текст, содержащий формулы, записанные с использованием синтаксиса LaTeX, вставлялся в MS Word и преобразовывался в отображаемый формат с помощью команды Toggle TeX редактора MathType, установленного в системе.

Для того, чтобы задания соответствовали шаблонам, принятым на кафедре, было сделано следующее: делался скриншот задания нужного вида, который загружался для анализа в MathGP T. Проверялось, что нейросеть может генерировать аналогичные задания. Затем, создавался запрос (токен) на создание генератора, примерно следующего вида: «Представь, что ты Python разработчик. Придумай генератор подобных заданий. Нужно генерировать 5 заданий указанного типа. Формулы в задании должны быть записаны в формате LaTeX X. Помимо задания программа должна выводить также его ответ в формате LaTeX X. Задания и ответ должны записываться в файл формата txt.». В дальнейшем, в зависимости от того, что выводила нейросеть, приходилось дополнять запрос некоторыми уточнениями, чаще всего связанными с форматом вывода ответа.

Мы не будем приводить здесь текст генераторов, придуманных нейросетью, поскольку зачастую они занимали несколько страниц. В целом отметить, что по большинству заданий билета нейросети удалось разработать рабочие генераторы. Однако, здесь проявились упоминаемые ранее особенности нейросетей, связанные с решением ими задач из области математики, а также, возможно, с теми запросами, которые мы формулировали к нейросети.

Не являясь профессиональными промтинженерами, мы, возможно, допускали ошибки в формулировании запросов, которые выливались в то, что нейросеть создавала генераторы, правильные с точки зрения программиста, поскольку использовались стандартные функции Python для работы с матрицами, СЛАУ или векторами, но не совсем правильные или, скорее, не совсем красиво записанные с точки зрения математика. На этом этапе приходилось корректировать код программы вручную, поскольку попытки указать возможные варианты решения данной проблемы самой нейросетью в нашем эксперименте оказа-

лись неудачны примерно в половине возникших случаев. Или разработка требуемых функций отдельно, независимо от проектируемого в данный момент генератора. Конечно, одним из вариантов решения данной проблемы, также использованное нами, было проектирование заданий «от ответа», т.е. вычисление параметров задания с учетом известных значений ответа. В этом случае нейросети давалась подсказка, по самому алгоритму генерации. В частности, для рассмотренного выше примера (совместная неоднородная СЛАУ) понадобилось указать нейросети, что необходимо случайным образом сгенерировать целые коэффициенты двух уравнений, что свободный член должен вычисляться путем подстановки случайно сгенерированных целых значений переменных, а для получения третьего уравнения нужно вычислять линейную комбинацию полученных ранее уравнений (их коэффициентов).

Разработанные генераторы были представлены лекторам потоков, ведущих занятия по курсу «Линейная алгебра и аналитическая геометрия» кафедры «ВМ-3» РТУ МИРЭА, в чью обязанность входит создание экзаменационных билетов по курсу. От некоторых из них были получены отзывы и замечания. Преподаватели отметили, что использование генераторов экономит время на подготовку билетов, особенно с учетом получения готового решения. Однако были и замечания, которые в первую очередь касались того факта, что, несмотря на предпринятые нами усилия, зачастую форма полученного ответа носила несколько неестественный, «машинный» характер. Мы считаем, что при должном внимании к данному аспекту его вполне возможно устранить.

Обсуждение и выводы

В результате проведенного эксперимента, а также с учетом замечаний и пожеланий можно утверждать, что:

1. Генераторы заданий по курсу высшей математики, разрабатываемые с помощью нейросетей способны облегчить создание ФОС на кафедрах. С учетом постоянного обновления банка заданий ФОС разработка генераторов заданий становится еще более актуальной.
2. Генераторы могут использоваться для организации самостоятельной работы студентов и вполне могут быть в общем доступе для студентов и преподавателей, поскольку высокая степень вариативности получаемых заданий не позволяет использовать сами генераторы для получения готовых ответов на предложенные для решения студентам задания. Реверс-инжиниринг заданий, даже с учетом известных алгоритмов их генерации может быть весьма затруднителен. Кроме того, генераторы выводят только готовый ответ, без решения. Для получения решений студенты и так используют различные компьютерные сервисы и приложения.

3. В текущий момент нейросети не могут самостоятельно в полной мере написать необходимый генератор и нуждаются в указании алгоритма, каким образом следует осуществлять генерацию, а также контроля вывода результатов.

Литература

1. Посов И.А. Обзор генераторов и методов генерации учебных заданий // ОТО. 2014. № 4. С. 593–609.
2. Кручинин В.В., Магазинников Л.И., Морозова Ю.В. Модели и алгоритмы компьютерных самостоятельных работ на основе генерации тестовых заданий // Известия ТПУ. 2006. № 8. С. 258–262.
3. Юдин С.В. Генератор контрольных (расчетно-графических) работ по математике для студентов первых курсов университетов // Концепт. 2016. № 8. С. 9–14.
4. Карнаухов В.М. Компьютерная программа генерации контрольных работ на базе системы LaTeX // Программные продукты и системы. 2010. № 3. С. 19.
5. Коновалов Я.Ю., Соболев С.К. Методические аспекты компьютерного генерирования заданий по математике // Машиностроение и компьютерные технологии. 2016. № 7. С. 285–295.
6. Муханов С.А. Некоторые аспекты проектирования генератора заданий по высшей математике для систем дистанционного обучения / С.А. Муханов, Н.О. Глазков, Д.В. Беляева // Обзор педагогических исследований. – 2022. – Т. 4, № 3. – С. 174–178. – EDN CTNUFI.
7. Gangur M., 2011b. Automatic generation of mathematic tasks. Recent research in educational technologies: Proceedings of the 7th WSEAS/IASME International Conference on Educational Technologies (EDUTE'11). Athens, WSEAS Press, P. 129–134.
8. Cristea P., Tuduce R.: Automatic generation of exercises for self-testing in adaptive e-learning systems: exercise on AC circuits. In: Proceedings of 3rd International Workshop on Authoring for adaptive and adaptable educational software, Amsterdam (2005). pp 2–9. [URL: <https://www.researchgate.net/publication/228948802>] (Дата обращения 11.04.25)
9. Paris J., Hüsing M., Corves B. (2019). ToolTask – A Software Tool for Automatic Task Generation in Mechanism Theory. In: García-Prada, J., Castejón, C. (eds) New Trends in Educational Activity in the Field of Mechanism and Machine Theory. Mechanisms and Machine Science, vol 64. Springer, Cham. pp 133–140. https://doi.org/10.1007/978-3-030-00108-7_15
10. Михлюк А.А. Использование нейросетей и чат-ботов в современном программировании / А.А. Михлюк, Р.С. Кунакова // Вестник науки. – 2024. – Т. 3, № 1(70). – С. 683–687. – EDN FNCWJC.

11. Баширов И.Р. Использование нейросетей в обучении программированию / И.Р. Баширов // Цифровая педагогика: от дидактики к педагогическому дизайну: материалы Второй Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Екатеринбург, 05–06 апреля 2024 года. – Тюмень: ТюмГУ-Press, 2024. – С. 42–49. – EDN LNOXXM.
12. Панов М.А. 1.9. Возможности нейросетей для применения в образовательной среде с использованием языка программирования Python / М.А. Панов // Искусственный интеллект в образовании: варианты применения: коллективная монография. – Ульяновск: ИП Кеншенская Виктория Валерьевна (издательство «Зебра»), 2024. – С. 80–93. – EDN RLFXXC.

DEVELOPING A TASK GENERATOR FOR A HIGHER MATHEMATICS COURSE USING GENERATIVE NEURAL NETWORKS

Mukhanov S.A.

Russian Technological University

In modern educational practice, significant attention is paid to the automation of learning task generation, which is particularly relevant for highly formalized disciplines such as higher mathematics. This article explores the application of generative neural networks for developing automated task generators in the field of linear algebra and analytic geometry. The authors examine the capabilities of neural network models, such as MathGPT and ChatGPT, in creating template-based problems with correct solutions presented in LaTeX format.

Special emphasis is placed on the methodology of interacting with neural networks, including prompt engineering for Python code generation and subsequent expert evaluation by instructors. The experiment revealed both the advantages of this approach—significant time savings in preparing assessment materials—and its limitations, such as the “machine-like” style of answers and the need for manual algorithm refinement.

The article includes a review of existing research on automated educational content generation, an analysis of international and domestic practices, and practical recommendations for integrating neural network tools into the educational process. It is demonstrated that, despite current challenges, the use of AI assistants opens new prospects for optimizing educators’ workload and enhancing the effectiveness of student independent work.

The findings of this study may be valuable to educators, instructional designers, and educational technology developers interested in implementing innovative methods for generating learning materials.

Keywords: learning task generators, linear algebra, neural networks in education, MathGPT, Python.

References

1. Posov I.A. Review of generators and methods for generating training tasks // OTO. 2014. No. 4. pp. 593–609.
2. Kruchinin V.V., Shopinnikov L.I., Morozova Yu.V. Models and algorithms of computer independent work based on the generation of test tasks // Izvestiya TPU. 2006. No. 8. pp. 258–262.
3. Yudin S.V. Generator of control (computational and graphical) works in mathematics for first-year university students // Concept. 2016. No. 8. pp. 9–14.
4. Karnaukhov V.M. Computer program for generating control papers based on the LaTeX system // Software products and systems. 2010. No. 3. p. 19.
5. Kononov Ya.Yu., Sobolev S.K. Methodological aspects of computer generation of tasks in mathematics // Mechanical engineering and computer technologies. 2016. No. 7. pp. 285–295.
6. Mukhanov S.A. Some aspects of designing a task generator in higher mathematics for distance learning systems / S.A. Mukhanov, N.O. Glazkov, D.V. Belyaeva // Review of pedagogical research. – 2022. – Vol. 4, No. 3. – pp. 174–178. – EDN CTNUFI.
7. Gangur M., 2011b. Automatic generation of mathematic tasks. Recent research in educational technologies: Proceedings of the 7th WSEAS/IASME International Conference on Educational Technologies (EDUTE’11). Athens, WSEAS Press, P. 129–134.
8. Cristea P., Tuduce R.: Automatic generation of exercises for self-testing in adaptive e-learning systems: exercise on AC circuits. In: Proceedings of the 3rd International Workshop on Authoring for adaptive and adaptable educational software, Amsterdam (2005). pp. 2–9. [URL: <https://www.researchgate.net/publication/228948802>] (Accessed 11.04.25)
9. Paris J., Hüsing M., Corves B. (2019). ToolTask – A Software Tool for Automatic Task Generation in Mechanism Theory. In: García-Prada, J., Castejón, C. (eds) New Trends in Educational Activity in the Field of Mechanism and Machine Theory. Mechanisms and Machine Science, vol 64. Springer, Cham. pp 133–140. https://doi.org/10.1007/978-3-030-00108-7_15
10. Mikhlyuk A.A. The use of neural networks and chatbots in modern programming / A.A. Mikhlyuk, R.S. Kunakova // Bulletin of Science. – 2024. – Vol. 3, No. 1(70). – pp. 683–687. – EDN FNCWJC.
11. Bashirov I.R. The use of neural networks in teaching programming / I.R. Bashirov // Digital pedagogy: from didactics to pedagogical design: proceedings of the Second All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation, Yekaterinburg, 05–06 April 2024. Tyumen: TSU-Press, 2024. pp. 42–49. EDN LNOXXM.
12. Panov M.A. 1.9. The possibilities of neural networks for use in an educational environment using the Python programming language / M.A. Panov // Artificial intelligence in education: application options: a collective monograph. Ulyanovsk: IP Kenshen-skaya Victoria Valeryevna (Zebra Publishing house), 2024. pp. 80–93. EDN RLFXXC.

Из опыта проведения Всероссийского конкурса по методике преподавания иностранных языков, посвященного 80-летней годовщине Великой Победы

Рассада Светлана Анатольевна,

к.п.н., доцент кафедры теории и методики обучения иностранным языкам, ФГБОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского»
E-mail: rassada55@gmail.com

В статье описан опыт проведения Всероссийского конкурса, посвященного 80-летней годовщине Великой победы, на языковом факультете вуза. В статье описывается актуальность проведения подобного мероприятия для формирования у молодежи чувства уважения к истории своей страны, чувства патриотизма; описывается план проведения конкурса по методике преподавания иностранного языка, критерии оценивания уроков иностранного языка; описаны лучшие пять уроков, предложенных конкурсантами: это уроки – групповые проекты, способствующие развитию навыков сотрудничества и коммуникации, уроки с использованием платформы Google Docs, уроки с использованием виртуальной экскурсии, уроки, предполагающие многоканальный подход к обучению иностранному языку, работу с «темным ящиком», ментальными картами, с картами исторических событий и веб-ресурсами.

Ключевые слова: конкурс по методике преподавания иностранных языков, авторские методики обучения иностранному языку; события войны; патриотическое воспитание учащихся.

Сегодня для кафедры теории и методики обучения иностранным языкам Омского государственного университета имени Ф.М. Достоевского стало традиционным ежегодное проведение Всероссийского конкурса по методике преподавания иностранных языков среди бакалавров и магистрантов – будущих учителей иностранного языка. На протяжении четырех последних лет с 2021 г. по 2024 г. кафедрой проводится конкурс уроков по методике преподавания иностранных языков и культур на разные темы: конкурс «Празднуем Рождество»; конкурс, посвященный творческому наследию Ф.М. Достоевского» в честь 200 – летия со дня рождения писателя; конкурс «Современные технологии в обучении иностранным языкам»; конкурс по теме «Social issues».

Актуальность проведения конкурса по методике преподавания иностранных языков, посвященного 80-летней годовщине Великой победы, который был организован факультетом филологии, переводоведения и медиакоммуникаций в апреле 2025г, не вызывает сомнений. Он нацелен на решение целого ряда задач [1].

Во-первых, конкурс предоставляет возможность будущим учителям обмениваться опытом, новыми методиками, подходами к преподаванию иностранных языков, что способствует их профессиональному росту [3].

Во-вторых, тематика войны важна для культурного и исторического воспитания. Конкурс может помочь преподавателям интегрировать знания о ВОВ в учебный процесс. У учащихся появляется возможность глубже узнать о событиях войны и значении победы для страны, формируется уважение к истории своей страны, подвигам ее героев, осознание важности сохранения памяти о прошлом. Осознание исторических событий и их последствий помогает студентам стать более ответственными гражданами, готовыми участвовать в жизни общества и принимать активное участие в его развитии.

Кроме того, участники конкурса могут представить свои авторские методики обучения иностранному языку, что приведет к созданию новых учебных материалов [4].

Проведение конкурса способствует стимулированию интереса к изучению иностранного языка, так как учащиеся смогут связывать язык с важными событиями и личными историями.

Обсуждение тематики ВОВ помогает воспитывать у молодежи чувство патриотизма и гражданской ответственности [7].

Традиционно подготовка к проведению конкурса такого рода включает несколько шагов: определение целей и задач конкурса, создание организационного комитета конкурса, разработку регламента конкурса (определение категории участников конкурса, установление критериев оценки конкурсных работ, определение формата и сроков проведения конкурса), анонсирование конкурса (распространение информации через социальные сети), сбор заявок и работ участников, проведение конкурсных этапов, оценка работ (формирование жюри, проведение оценки работ по установленным критериям), награждение победителей (подготовка дипломов и сертификатов для победителей и участников), анализ результатов (анализ проведенного конкурса, выявление его сильных и слабых сторон).

Для оценивания конкурсных уроков иностранного языка мы разработали следующие критерии:

1) грамотная формулировка конкурсантами цели, задач урока, исходя из тематики конкурса и нормативных документов по осуществлению образовательного процесса, логичное построение всех этапов урока;

2) содержание конкурсного урока должно соответствовать заявленной тематике, возрасту учащихся, их уровню владения иностранным языком;

3) конкурсант моделирует разные формы учебного взаимодействия, адекватно этапам и задачам занятия [10];

4) все задания и упражнения объединены одной сюжетной линией;

5) конкурсант эффективно применяет современные технологии обучения иностранному языку: проблемные задания, кейс – технологии, интернет – технологии, мобильные приложения и т.д.;

6) на занятии происходит подведение итогов проделанной работы для вовлечения учащихся в рефлексию их деятельности [4].

Приведем примеры уроков участников конкурса Всероссийского конкурса по методике преподавания иностранных языков, посвященного 80-летней годовщине Великой победы, который прошел в апреле 2025 года.

Один из уроков иностранного языка, представленных на конкурс, явился урок, посвященный Анне Франк – еврейской девушке, жертве нацистского геноцида в период Второй мировой войны, история которой стала известна благодаря публикации дневников, которые Анна вела, пребывая в убежище. Практическая цель разработанного урока иностранного языка состоит в том, чтобы развить навыки иноязычного говорения учащихся на базе фрагмента дневника Анны Франк, а также виртуальной экскурсии [9]. Задачи урока: познакомить учащихся с культурным и историческим наследием через знакомство с биографией Анны Франк с помощью виртуального посещения музея – дома Анны Франк, развивать креативное мышление учащихся через визуальное представление информации в виде коллажа, практиковать работу в группе и публичные выступления на ан-

глийском языке [6]. С помощью мультимедийных средств (видео, писем, постеров) автор урока реализует многоканальный подход к обучению, который обеспечивает не только передачу фактической информации, но и способствует развитию эмоционального восприятия исторического материала. Студентке удалось соединить развитие навыков иноязычного говорения учащихся с осознанием ими событий Великой Отечественной войны.

Еще один урок, претендующий стать победителем конкурса, представляет собой выполнение учащимися проекта по одной из выбранных тем: «Памятники», «Улицы Омска, названные в честь героев войны», «Георгиевская лента», «Бессмертный полк», «Награды Великой отечественной войны». Проектная методика ориентирована на вовлечение учащихся в процесс обучения через выполнение совместных проектов: группе предстоит разбиться на команды по пять человек, каждая из которых проведет исследование собственной темы, подготовит постер и презентует свои находки на иностранном языке аудитории [2]. Проект, выполняемый учащимися в команде позволяет учащимся развить их языковые навыки, критическое мышление, навыки сотрудничества и творческого подхода к интерпретации изучаемого материала.

Третья участница конкурса поставила и успешно реализовала на уроке иностранного языка следующие задачи: ознакомить с историческим значением Дня Победы и его связи с событиями Второй мировой войны; ознакомить учащихся с понятием «нацистские концлагеря» и важностью этого явления в контексте Второй мировой войны; способствовать развитию навыков анализа изображения и предположений на основе увиденного; развивать навыки чтения с пониманием текста и использования новых слов в контексте; развивать навыки коллективной работы и коммуникации в группе, объединяя усилия для создания визуального представления информации; развивать способности учащихся к публичным выступлениям, умение кратко излагать важную информацию и аргументировать свою точку зрения.

Четвертая участница в своем уроке сочетает коммуникативный подход с проектной деятельностью и элементами исследования с целью вовлечь учащихся в активное изучение иностранного языка через обсуждение событий Великой Отечественной войны, а в частности, событий, имеющих отношение к концлагерям Псковской области. Студентка использует на своем занятии исторические карты, реальные факты о концлагерях Псковской области и данные архивов. Применяемые ею интерактивные задания включают: работу с «темным ящиком», ментальными картами, задания, связанные с работой с картами и веб-ресурсами. Анализ учащимися исторических событий, а также их последствий подводит их к формированию собственного мнения по предложенной теме, формированию патриотического сознания, эмпатии и одновременно служит учебно – речевой ситуа-

цией для монологических и диалогических высказываний. У учащихся появляется возможность почувствовать себя в роли историков, исследователей, что создает дополнительную мотивацию для работы с иноязычными материалами [5].

Еще один урок, заслуживающий внимания, строился с использованием информационной технологии – приложения Google Docs. Учащимся было предложено создать онлайн открытки ко Дню Победы для солдат, служащих на СВО. Этот подход позволил учащимся не только улучшить свои навыки письма на английском языке, но и развить креативное мышление и эмпатию в процессе создания персонализированных поздравлений для военнослужащих. Использование платформы Google Docs обеспечило возможность совместной работы, где учащиеся могли комментировать и редактировать открытки друг друга в реальном времени [8].

Проведение конкурса подразумевало не только разработку уроков иностранного языка по данной тематике, но и их проведение в группах студентов неязыковых факультетов, на занятиях по иностранному языку в школах и языковых центрах.

На наш взгляд, проведение подобного мероприятия позволяет углублять знания студентов и школьников о событиях ВОВ, ее причинах и последствиях, способствуют воспитанию чувства патриотизма, помогают понять ценность свободы и независимости. Что касается участников конкурса, они могут обменяться опытом, представить свои авторские методики разработки уроков иностранного языка.

Литература

1. Абрамзон Т. Е., Неретина Т.Г., Колдомасов И.О., Харитонов С.В., Лукина О.А., Потрикеева Е.С. Учебно-методический конкурс в вузе как инновационная форма обмена педагогическим опытом // Гуманитарно-педагогические исследования. 2022. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebno-metodicheskiy-konkurs-v-vuze-kak-innovatsionnaya-forma-obmena-pedagogicheskim-opytom> (дата обращения: 22.04.2025).
2. Артамонова М.В. Обучение проектной деятельности студентов-лингвистов // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 77-й Междунар. научно-технич. конф. / гл. ред. О.Н. Тулупов. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. Т. 2. С. 340.
3. Афанасьева О.В. Проблемы подготовки будущих учителей иностранного языка в современной России и возможные пути их решения // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Том 9. Выпуск 4.
4. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. Пособие для студентов лингвистических университетов и факультета ин. яз. высш. пед.

учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, И.И. Гез – 5-е изд. стер. – М.: Издательск. центр «Академия», 2008–336 с.

5. Герасимов Б.Н. Формирование и поддержание научных исследований в рамках образовательного процесса // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. № 6–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-i-podderzhanie-nauchnyh-issledovaniy-v-ramkah-obrazovatel'nogo-protsessa> (дата обращения: 24.04.2025).
6. Горина С. Г., Сорочкина Е.М. Виртуальная экскурсия как современное направление применения информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе // Наука и перспективы. 2018. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-ekskursiya-kak-sovremennoe-napravlenie-primeneniya-informatsionnyh-i-kommunikatsionnyh-tehnologiy-v-obrazovatel'nom> (дата обращения: 24.04.2025).
7. Пономарев Петр Андреевич, Шалин Виктор Викторович, Самыгин Сергей Иванович Патриотическое воспитание современной российской молодежи: основные проблемы и перспективные направления // Общество: социология, психология, педагогика. 2025. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/patrioticheskoe-vospitanie-sovremennoy-rossiyskoy-molodezhi-osnovnye-problemy-i-perspektivnye-napravleniya> (дата обращения: 23.04.2025).
8. Савченко Е.В. Интеграция сервисов Google в языковой класс // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2021. № 199. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-servisov-google-v-yazykovoy-klass> (дата обращения: 24.04.2025).
9. Устюжанина Н.В. Виртуальная экскурсия как инновационная форма обучения // Наука и перспективы. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-ekskursiya-kak-innovatsionnaya-forma-obucheniya> (дата обращения: 24.04.2025).
10. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М.: Филоматис, 2006. – С. 480.

FROM THE EXPERIENCE OF THE ALL-RUSSIAN COMPETITION ON THE METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES, DEDICATED TO THE 80TH ANNIVERSARY OF THE GREAT VICTORY

Rassada S.A.

Omsk State University named after F.M. Dostoevsky

This article describes the experience of the All-Russian competition dedicated to the 80th anniversary of the Great Victory at the language faculty of the university. The article describes the relevance of holding such an event for the formation of a sense of respect for the history of their country and a sense of patriotism among young people; describes the plan for holding a competition on the methodology of teaching a foreign language, criteria for evaluating foreign language lessons; describes the top five lessons offered by the contestants: These are lessons – group projects that promote the development of collaboration and communication skills, lessons using the Google Docs platform, lessons using virtual guided tours, lessons involving a multi-channel approach to learning a foreign language, working with a “dark box”, mental maps, maps of historical events and web resources.

Keywords: competition on methods of teaching foreign languages, author's methods of teaching a foreign language; events of the war; patriotic education of students.

References

1. Abramzon T. E., Neretina T.G., Koldomasov I.O., Kharitonova S.V., Lukina O.A., Potrikeeve E.S. Educational and methodological competition at the university as an innovative form of exchange of pedagogical experience // Humanitarian and pedagogical research. 2022. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebno-metodicheskiy-konkurs-v-vuze-kak-innovatsionnaya-forma-obmena-pedagogicheskimi-opytom> (date of reference: 04/22/2025).
2. Artamonova M.V. Teaching project activities to students of linguistics // Actual problems of modern science, technology and education: abstracts of the 77th International Scientific and Technical Conference / Chief editor O.N. Tulupov. Magnitogorsk: Publishing House of Magnitogorsk State Technical University. G.I. Nosov University, 2019. Vol. 2. p. 340.
3. Afanasyeva O.V. Problems of training future foreign language teachers in modern Russia and possible solutions. // Pedagogy. Questions of theory and practice. 2024. Volume 9. Issue 4.
4. Galskova N.D. Theory of teaching foreign languages. Linguo-didactics and methodology: textbook. A manual for students of linguistic universities and the Faculty of Higher Pedagogical Education. institutions / N.D. Galskova, I.I. Gez – 5th ed. ster. – M.: Publishing House. Academy Center, 2008–336 p.
5. Gerasimov B.N. Formation and maintenance of scientific research in the framework of the educational process // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2020. No.6–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-i-podderzhanie-nauchnykh-issledovaniy-v-ramkah-obrazovatel'nogo-protssessa> (date of access: 04/24/2025).
6. Gorina S. G., Sorochkina E.M. Virtual excursion as a modern direction of application of information and communication technologies in the educational process // Science and Prospects. 2018. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-ekskursiya-kak-sovremennoe-napravlenie-primeneniya-informatsionnykh-i-kommunikatsionnykh-tehnologiy-v-obrazovatel'nom> (date of request: 04/24/2025)
7. Ponomarev Pyotr Andreevich, Shalin Viktor Viktorovich, Samygin Sergey Ivanovich Patriotic education of modern Russian youth: main problems and promising directions // Society: sociology, psychology, pedagogy. 2025. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/patrioticheskoe-vospitanie-sovremennoy-rossiyskoy-molodezhi-osnovnye-problemy-i-perspektivnye-napravleniya> (date of request: 04/23/2025).
8. Savchenko E.V. Integration of google services into the language classroom // Izvestiya RSPU named after A.I. Herzen. 2021. No. 199. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-servisov-google-v-yazykovoy-klass> (date of request: 04/24/2025).
9. Ustyuzhanina N.V. Virtual excursion as an innovative form of education // Science and Prospects. 2017. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-ekskursiya-kak-innovatsionnaya-forma-obucheniya> (date of reference: 04/24/2025).
10. Shchukin A.N. Teaching foreign languages: Theory and practice, Moscow: Filomatis, 2006, p. 480.

Повышение качества образовательных программ для обучающихся из КНР: к вопросу критериев удовлетворенности качеством образовательных услуг

Сахнова Ирина Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, и психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»
E-mail: sahnova@inbox.ru

Ван Цзин,

аспирант, ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»

Ван Бэнь,

аспирант, ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»

Ян Сына,

обучающийся, ФГБОУ ВО «Московский государственный институт культуры»

В статье приводятся результаты анализа исследований удовлетворенности качеством образовательных услуг за период 2020–2025 гг. с целью выделения критериев удовлетворенности, представляемых авторами исследований как значимых, а также уточнения возможности проведения подобного рода исследований. Вопрос удовлетворенности обучающимися из КНР образовательными программами исследуется в ходе контент-анализа источников. Предпринята попытка рассмотреть данные источники не только с точки зрения аналитического подхода, но и категориального аппарата педагогической науки.

Ключевые слова: международное образование, образование иностранных обучающихся, удовлетворенность качеством образования, критерии удовлетворенности качеством образовательных услуг, критерии удовлетворенности образовательными услугами, образовательные программы, российско-китайские образовательные программы, обучающиеся из КНР

Актуальность развития академической мобильности в области профессионального образования в свете тенденций современной международной геополитики Российской Федерации и Китая не вызывает сомнений. Данное направление взаимодействия в сфере высшего образования признается одним из приоритетных направлений социально-экономического развития и национальной безопасности обеих стран. В связи с чем интерес к получению высшего образования в Российской Федерации гражданами Китая или российскими студентами в Китайской Народной Республике растет. Однако анализ опыта образовательной деятельности, а также систематические исследования процесса и результатов обучения иностранцев в российской Федерации позволяют получить достаточно противоречивые представления о качестве образования, о степени удовлетворенности содержанием образовательных программ и / или условиях их реализации, о процессе их систематического пересмотра, актуализации и оптимизации. Также отметим, что систематический процесс оптимизации на протяжении последних трех десятилетий, даже в случае перманентных социально-экономических и социально-культурных изменений, должен приводить к определенным удовлетворительным результатам. Однако анализ ряда документов приводит к выводам о том, что представление о результатах такого развития также достаточно дискуссионны и в целом неудовлетворительны [5]. Чем же обусловлено такое положение вещей и каковы пути выхода их сложившейся ситуации?

Отметим, что данный вопрос представляется нам актуальным, но не новым для сферы образования: качество образования и степень удовлетворенности им систематически изучаются в различных направлениях научных исследований двух последних десятилетий. Однако мы можем видеть, что если аспекты качества представлены достаточно широко и убедительно (что, прежде всего, предопределено наличием методологического аппарата исследований и классификацией критериев качества), то вопрос «удовлетворенности» (либо, что весьма примечательно для нашего исследования – «удовлетворенности качеством») в свете получения достоверных данных в педагогических исследованиях не имеет удовлетворительного представления. Основная масса исследований носит социологический характер, а отсутствие методологии исследований, удовлетворяющей требованиям педагогической науки, в контексте субъективной природы категории удовлетворенности

приводит к достаточно частой подмене понятий, дискуссионным выводам и результатам, использование которых в дальнейшем достаточно затруднительно. Тем более острые противоречия данный вопрос выявляет в сфере реализации образовательных программ на международном уровне, где помимо методологических аспектов мы можем наблюдать и закономерное социально-культурное расхождение в оценках и содержании категорий образовательной политики.

Данные предположения определяют гипотезу исследования, целью которого выступает намерение сформировать представление о причинах достаточно широкого расхождения между результатами исследований качеством образовательных программ, реализуемых в Российской Федерации для обучающихся из Китайской Народной Республики. А именно: в свете дальнейшей оптимизации практики обучения и воспитания иностранных обучающихся в вузе по программам профессионального образования нам представляется крайне необходимым определение степени научной разработанности вопроса удовлетворенности качеством образования или удовлетворённости образованием обучающимися-иностранцами, и в первую очередь обучающимися из Китайской Народной Республики, а также выявление критериев удовлетворенности как современных ориентиров оптимизации образовательного процесса.

Методологию исследования в свете обозначенной выше проблемы определяет системный подход и применение метода контент-анализа источников специальной научной литературы.

В русскоязычных источниках за последние пять лет¹ мы можем выделить несколько десятков работ, рассматривающих вопросы, близкие к данной проблематике, которые затрагивают те или иные аспекты качества международных образовательных программ в Российской Федерации (в том числе для обучающихся из КНР). Однако выделить современные исследования, представляющие широкую доказательную базу и подтвержденные результаты исследований именно удовлетворенности качеством образовательных услуг вообще, и в международных программах в частности, достаточно затруднительно в связи с отсутствием единого подхода к классификации критериев удовлетворённости и отсутствием соответствующих предмету исследования методологических подходов, неточностям и расхождениям в представлении о содержании исследуемых категорий в рамках методологии и категориального аппарата педагогической науки (см. например, Н.К. Коновалова, 2022; Е.Н. Корнеева, С.В. Швецова, 2022 и др.).

В более ранний период (2015–2020 гг.) исследования удовлетворенности опираются на анкеты, разработанные либо с учётом неактуальных

в настоящее время представлений об удовлетворённости как категории качества образования, которое измеряется удовлетворенностью, то есть удовлетворенность выступает критерием качества (Т.В. Бородулина, Е.Ю. Тиунова, Н.Е. Санникова, Л.В. Левчук, Л.В. Крылова, С.В. Никитин, М.И. Колясникова, Д.С. Лопухова, 2017), либо разделы анкеты (анкет) содержат спектр вопросов, разработанных в русле традиций психологических подходов к измерению качества жизни и / или принципов психологии маркетинга, где удовлетворенность отдельными аспектами образовательного процесса также представлена как показатель качества образования (Меркулова О.П., 2015). Однако большая масса исследований данного периода носит описательный характер, отражает субъективный взгляд исследователей на субъективную природу проблемы, а данные не могут быть применены в дальнейших педагогических исследованиях и педагогической практике как доказательные, так как требуют, как минимум, интерпретации с точки зрения категориального аппарата педагогики.

Действительно, необходимо отметить, что обозначенное нами в тематике и цели исследования понятие «удовлетворенности» изначально опирается на субъективную личностную оценку, в связи с чем рассматривается прежде всего как психологическая категория, которая с большим или меньшим успехом в последние десятилетия применяется в сфере образования и педагогике. Именно психологической природой удовлетворенности обусловлена дискуссионность подходов и вопросы достоверности результатов исследования в педагогической теории и практике, а также недостаточной разработанностью понятия «удовлетворённость» в законодательной сфере, где понятие встречается в различных вариантах сочетаний, например, как «удовлетворённость условиями» [3]. Однако чаще всего понятие удовлетворённости употребляется в теории и практике педагогической деятельности в непосредственной связи с понятием качества как «удовлетворенность качеством образования», что усложняет анализ, но позволяет рассмотреть «удовлетворенность» в контексте значений в словосочетании.

Нам представляется необходимым обозначить ближайшее смысловое поле понятия. И в законодательном ракурсе, и в практике образовательной деятельности они употребляется в следующих вариантах: удовлетворённость качеством образования, удовлетворенность условиями образования или условиями ведения образовательной деятельности. И если последнее в настоящее время представлено как измеримая категория с представлением критериев измеримости (так, например в высшем образовании) [3], [4], то понятие «качество образование» необходимо представить более подробно.

Как и обозначено в законодательстве под качеством образования мы понимаем комплексную характеристику «образовательной деятельности

¹ На основе статистического анализа Национальной библиографической базы данных научного цитирования – Российский индекс научного цитирования.

и подготовки обучающегося». Данная комплексная характеристика может быть измерена в степени соответствия образовательным стандартам и, что примечательно для нашего исследования, потребностям обучающегося и / или заказчика образования. Но при этом тут же видим указание на то, что данное соответствие соотносится со степенью «достижения планируемых результатов». Также напомним, что в части 3 Статьи 95.2 Закона «Об образовании в Российской Федерации», в качестве критериев независимой оценки выделяются открытость и доступность информации, комфортность условий, доброжелательность и вежливость сотрудников образовательной организации, удовлетворенность условиями ведения образовательной деятельности, доступ образования для инвалидов [7]. Как видим понятие качества уже в Законе представлено достаточно сложно и достаточно дискуссионно, оно имеет сложную структуру и отражает как субъективные особенности удовлетворенности процессом образования, так и качество, определяемое объективными «стандартными» требованиями [7].

Мы можем также обратиться к другому официальному документу, где уточняется содержание обозначенных выше в Федеральном Законе критериев качества, в том числе, что весьма значимо для нашего исследования, критериев удовлетворенности как показателей, характеризующих удовлетворенность условиями образовательной деятельности: здесь критерии представлены через доли получателей услуг, которые порекомендуют организацию, удовлетворены графиком работы и его удобством, и в целом удовлетворены образовательными условиями [4].

Как видим, с одной стороны, и критерии качества, и показатели удовлетворенности условиями образовательной деятельности и реализации образовательных услуг определены. Тем более, что целевые ориентиры и показатели качества реализации ФГОС по направлениям высшего образования на данный момент выполняются достаточно точно: известно, что наличие Государственной аккредитации подтверждает уровень реализации образовательных программ и соответствующее качество образования. Однако также общеизвестно, что вопрос об удовлетворенности качеством образовательных услуг продолжает лидировать по актуальности среди других образовательных вопросов на практике. Как видим уже на примере приведенного анализа данная ситуация, по нашему мнению, предопределена именно точкой зрения на проблему удовлетворенности и углом ее анализа: а) с точки зрения оказания образовательных услуг и их оценки как образовательного продукта потребителем и образовательной организацией как субъектами образовательного процесса, б) с точки зрения оказания образовательных услуг и их оценки как результата образовательной деятельности потребителем и организатором образовательной деятельности как субъектами образовательного процесса. Данный вывод обусловлен

следующим: достижения и результативность в образовании опосредованы различными уровнями рассмотрения организации и реализации содержания образования в модели отношений участников образовательного процесса.

Но в рамках данного исследования мы не ставим перед собой цели и задач разработки методологии исследования удовлетворенности, наша цель определяет задачи анализа уже существующих специальных научных и практикоориентированных исследований с целью выявления критериев удовлетворенности. В связи с чем и предпринят анализ актуальных работ в области удовлетворенности качеством образования обучающихся из КНР и / или условиями их образования, где за гипотезу принято предположение о несогласованности подходов к качественно-количественной оценке удовлетворенности качеством и / или условиями образования в исследовательской работе и в образовательной практике.

Здесь, как мы отмечали ранее, можем выделить несколько десятков публикаций результатов исследований периода с 2020 по 2025 гг., рассматривающих вопросы близкие к проблематике удовлетворенности качеством образования иностранных обучающихся в России, в том числе обучающихся из КНР (например, Е.А. Беляева (2022 г.), Галагузова М.А., Швецова А.В. (2024 г.) и некоторые другие), где в числе прочих поднимаются вопросы удовлетворенности качеством, но характер их освещения не отвечает на обозначенные нами в данном исследовании вопросы и не позволяет выявить доказательных объективных критериев удовлетворенности: во всех исследованиях перечень критериев представлен субъективно с опорой на избранные источники или на результаты собственной деятельности и выявить принципы классификации критериев не представляется возможным.

Однако нам все же представляется возможным осветить некоторые современные работы и подходы к исследованию, представляющие особый интерес в направлении нашего исследования.

Так, в аналитическом отчете по результатам исследования 2020 года, предпринятом ФГАНУ «Центр социологических исследований», выделены факторы, которые препятствуют спросу на российское образование и его повышению, и которые при определенном ракурсе можно рассматривать как проекцию критериев удовлетворенности качеством полученных образовательных услуг. Сюда относят превосходящее количество программ на русском языке над программами на английском и других языках, малое количество программ двойных дипломов, неактуальность содержания программ, недостаточное внимание активности научно-исследовательской деятельности обучающихся, малую заинтересованность в результативности практики, а также малое количество российских программ онлайн-образования, представленных на международных образовательных платформах и некоторые др.[2; 80].

Сравнение результатов данного исследования с выводами более раннего также социологического исследования 2016 года (Смирнова Л.Н., Российский совет по международным делам – далее РСМД, 2016) может стать аналитическим ориентиром в свете ретроспективного анализа, так как знакомство с выводами Аналитической справки позволяет сделать вывод если не об идентичности, то практически полном совпадении точек зрения на проблемы привлекательности российского образования для иностранных обучающихся в свете отельных критериев. В Аналитической записке РСМД выделены следующие зоны неудовлетворенности: язык программ, содержания программ и их обновление, «карьерные возможности выпускников-иностранцев» [6; 12]. Однако это не единственный возможный вывод. Более значимым с точки зрения и образовательной практики, и теории образования представляется в свете анализа качественно-количественных показателей «привлекательности» или «удовлетворенности» с 2016 по 2020 гг. отсутствие положительной динамики, при том, что, например, в Решении по итогам совещания на Комитета Совета Федерации Российской Федерации по науке, образованию и культуре от 19 апреля 2023 года обозначен тезис о необходимости обеспечения повышения «привлекательности российского образования для иностранных граждан [5].

Таким образом, социологические исследования позволяют сформировать некоторое представление о лично-ориентированных оценках обучающимися образовательных программ и результатов их освоения, однако специфика исследовательского поля все еще требует интерпретации в свете педагогических задач. Без такой интерпретации нам сложно перенести данные критерии без потерь в методологическую концепцию образования.

Отметим, что до сих пор мы анализировали исключительно русскоязычный контент (в том числе и китайских авторов) однако полнота освещения вопроса и его специфика все же требуют и анализа источников, представленных на китайском и английском языках. В процессе такого анализа мы приходим к выводу о существовании в образовательной практике КНР стандартизированных шкал оценки потребителем качества образовательных услуг для иностранных образовательных программ или русско-китайских программ, прежде всего отраженных в официальных документах КНР с целью повышения качества образования. Например «Четыре меры Министерства образования по усилению административного надзора за китайско-иностранным сотрудничеством в управлении школами» [8]. Распространенность стандартизированных шкал находит отражение также в исследованиях китайских авторов (Li H.D., Zhu Y.S., and Xie Y.F., 2014; Liu Y., Li X.Y., Li M.Y. and Kong F.S., 2016 и др.).

В целом анализ шкал позволяет выделить следующие критерии качества: информационная до-

ступность (в том числе обеспеченность актуальными и доступными учебными пособиями и результатами современных исследований, сертификация образовательных программ, качество образования, организация управления на местах [8].

Таким образом, рассмотрев критерии с т.з. иноязычного контента, мы видим содержательное соответствие критериев качества образования их аналогам в российской законодательной практике в области образования, что представляется закономерным и логичным, так как российские критерии также представляют международный стандарт в оценке качества образования. Однако рассмотрение удовлетворенности как личностной субъективной и, что важно, независимой самостоятельной оценки образования отсутствует – данная оценка подразумевается и учитывается в комплексной оценке качества.

Возвращаясь к анализу русскоязычных источников, отметим, что более поздние исследования периода 2021–2025 гг. степени «привлекательности» образовательными услугами или «удовлетворенности» образовательными услугами иностранных студентов, сравнимые по уровню доказательности с представленными ранее данными социологических исследований, в системе Российского индекса научного исследования не выявлены. За исключением некоторых работ, имеющих описательную специфику характерных особенностей образования в России и Китае в контексте сравнения систем образования.

Однако мы все же выделим в числе прочих исследование, выполненное в конкретной области – области педагогического образования и также имеющего по мнению его авторов «описательный характер». Данное исследование с нашей точки зрения напрямую связано с проблематикой нашего исследования (Ваньци Л., Болотова Е.Л., 2021) [1]. Исследование выполнено на базе двуязычной китайского-русской образовательной программы двойных дипломов Института искусств Вейнаньского педагогического университета (КНР) и Московского педагогического государственного университета в группе испытуемых из 168 человек – выпускников совместной образовательной программы. И если, прежде всего, принять к рассмотрению форму реализации образовательной программы и характер ее реализации, то мы увидим, что уже данные критерии удовлетворяют большей части выявленных в социологическом исследовании ФГАНУ «Центр социологических исследований» внутренних факторов, препятствующих повышению спроса на российское образование, которые в целом, как мы отмечали ранее, можно принять за проекцию критериев субъективно-личностной удовлетворенности образовательными услугами. Конкретно в свете анализа исследования Ваньци Л., Болотовой Е.Л. можем выделить удовлетворение таким факторам как реализацию программы на русском и китайском языках, а также то, что программа относится к программе двойных дипломов [1].

Анализ исследования Ваньци Л., Болотовой Е.Л. позволяет выделить следующие критерии удовлетворенности в области педагогического образования: удовлетворенность качеством образования, организацией и материально-техническим обеспечением процесса, социально-психологическим климатом, а также отдельно рассматривается критерий удовлетворённости организацией процесса научно-исследовательской деятельности [1; 117]. Необходимо отметить, что вызывает вопрос полного соотнесения критериев, выделенных авторами, заявленной теме исследования, которые должны отражать именно условия и удовлетворенность ими, а не удовлетворённость содержанием образования. Но в свете интересующих нас вопросов данная работа все же представляет некоторый интерес для нашего исследования¹. Она позволяет, прежде всего, сделать вывод о соответствии применимой авторами шкалы законодательным требованиям КНР в области качества образования, а также, подтверждает выделенный нами в качестве предположения тезиса о том, что полемика в понимании «удовлетворенности», обусловлена слабостью методологического аппарата исследований, недостаточностью представлений исследователей о структуре образовательного процесса, о его компонентах, взаимосвязи и направленности, об отсутствии разграничивания результата и продукта образовательной деятельности в процессе анализа, о подмене понятий и, соответственно о получении либо противоречивых результатов (теория – практика), либо результатов, требующих дополнительной педагогической интерпретации (педагогика – другие области знания).

Подведя итог, можем констатировать, что изучение ряда работ периода 2020–2025 гг., посвященных анализу систем образования и качества образования обучающихся в Российской Федерации граждан Китайской Народной Республики, выводы которых предполагали также и наличие качественно-количественных критериев оценки, удовлетворенности или привлекательности образования не дал значимых результатов в связи с приверженностью исследователей описательным и авторским методам, недостаточности методологии исследования с позиций педагогической науки.

Проведя исследование изученности критериев удовлетворённости качеством образовательных услуг обучающимися из Китайской Народной Республики, мы пришли к следующим выводам:

- действительно понятие «удовлетворённости» не имеет в настоящее время в педагогической науке самостоятельного педагогического содержания, в связи с чем затруднено обращение к категории удовлетворенности в педагогиче-

ских диагностических исследованиях и имеет место быть подмена его категорией качества, либо рассмотрение удовлетворённости и качества как взаимообусловленных или взаимосвязанных понятий;

- рассмотрение удовлетворенности с позиций социологических или психологических исследований требует разработки принципов педагогической интерпретации, соответствующих предметной сфере педагогики и позволяющих использование полученных данных для дальнейшей организации условий реализации и разработки содержания образовательных программ, а на уровне международного образования – с учетом социально-культурного контекста;
- активное использование в образовательном процессе обучающихся из Китайской Народной Республики понятия «удовлетворенность» требует разработки методологии исследований с учетом требований педагогической науки и в рамках принятого системно-деятельностного подхода к анализу отношений субъектов в образовательном процессе;
- отсутствие четких критериев удовлетворённости качеством образования не позволяет использовать их в качестве критериев для оптимизации образовательного процесса обучающихся из Китайской Народной Республики.

Литература

1. Ваньци, Л., Болотова, Е.Л. Оценка удовлетворенности будущих педагогов условиями реализации российско-китайских совместных образовательных программ // Перспективы науки и образования, 2021. – № 5 (53). – С. 110–124.
2. Обучение иностранных граждан в российских учреждениях высшего образования / ФГАНУ «Центр социологических исследований». – М.: ФГАНУ «Центр социологических исследований», 2020. – 84 с.: ил.
3. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 31 июля 2020 года № 860 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества условий осуществления образовательной деятельности организациями, осуществляющими образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования: [Эл. ресурс]: <https://docs.cntd.ru/document/565667130>
4. Приказ Министерством Просвещения Российской Федерации от 13 марта 2019 года № 114 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества условий осуществления образовательной деятельности организациями, осуществляющими образовательную деятельность по основным общеобразовательным программам, образовательным программам среднего профессионального образования, основным программам

¹ Отметим, что представленные в рассмотренном исследовании Ваньци Л., Болотовой Е.Л. (2021) критерии, их характеристики и их значения вошли в дальнейшем в материалы диссертационного исследования Ваньци Л., которое было успешно защищено в 2023 году.

профессионального образования, основным программам профессионального обучения, дополнительным общеобразовательным программам»: [Эл. ресурс]: <https://docs.cntd.ru/document/553940615>

5. Решение совещания на тему «О повышении привлекательности российского образования для иностранных граждан, обучающихся в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации»: [Эл. ресурс]: http://science.council.gov.ru/activity/activities/other_activities/146322/
6. Смирнова, Л.Н. Научно-образовательное сотрудничество – основа инновационной модели отношений России и Китая: Аналитическая записка Российского совета по международным делам. – М., 2016. – С. 12.
7. Федеральный Закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: [Эл. ресурс]: <https://docs.cntd.ru/document/902389617>
8. 教育部加强中外合作办学行政监管的四项措施 [Эл. ресурс]: <https://www.crs.jsj.edu.cn/>

IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATIONAL PROGRAMS FOR STUDENTS FROM CHINA: ON THE ISSUE OF CRITERIA FOR SATISFACTION WITH THE QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES

Sakhnova I., Wang Jing, Wang Ben, Yang Sina

Pedagogy and Psychology State Institute (University) of Culture, Moscow
State Institute of Culture

The article presents the results of an analysis of research on satisfaction with the quality of educational services for the period 2020–2025 in order to identify the satisfaction criteria presented by the authors of the research as significant, as well as clarify the possibility of conducting such research. The issue of satisfaction of students from China with educational programs is investigated during the content analysis of sources. An attempt is made to consider these sources not only from the point of view of an analytical approach, but also from the categorical apparatus of pedagogical science.

Keywords: international education, education of foreign students, satisfaction with the quality of education, criteria for satisfaction with the quality of educational services, criteria for satisfaction with educational services, educational programs, Russian-Chinese educational programs, students from China.

References

1. Wanqi, L., Bolotova, E.L. Assessment of satisfaction of future teachers with the conditions for the implementation of Russian-Chinese joint educational programs // *Prospects of Science and Education*, 2021. – No. 5 (53). – P. 110–124.
2. Education of foreign citizens in Russian higher education institutions / Federal State Autonomous Institution "Center for Sociological Research". – M.: Federal State Autonomous Institution "Center for Sociological Research", 2020. – 84 p.: ill.
3. Order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation dated July 31, 2020 No. 860 "On approval of indicators characterizing the general criteria for assessing the quality of conditions for the implementation of educational activities by organizations carrying out educational activities under educational programs of higher education: [El. [Electronic resource]: <https://docs.cntd.ru/document/565667130>
4. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of March 13, 2019 No. 114 "On approval of indicators characterizing the general criteria for assessing the quality of conditions for the implementation of educational activities by organizations carrying out educational activities in basic general educational programs, educational programs of secondary vocational education, basic programs of vocational education, basic programs of vocational training, additional general educational programs": [Electronic resource]: <https://docs.cntd.ru/document/553940615>
5. Decision of the meeting on the topic "On increasing the attractiveness of Russian education for foreign citizens studying in educational organizations of higher education of the Russian Federation": [Electronic resource]: http://science.council.gov.ru/activity/activities/other_activities/146322/
6. Smirnova, L.N. Scientific and educational cooperation as the basis of an innovative model of relations between Russia and China: Analytical note of the Russian International Affairs Council. – M., 2016. – P. 12.
7. Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation": [Electronic resource]: <https://docs.cntd.ru/document/902389617>
8. Russian National Research and Development Council for the Study of the International Relations of the Russian Federation [Electronic resource]: <https://www.crs.jsj.edu.cn/>

Роль преподавателя в эффективном использовании технологий в обучении иностранным языкам

Ушаков Дмитрий Анатольевич,

старший преподаватель, кафедра «Иностранный язык в сфере технических наук и технологий», Донской государственный технический университет
E-mail: dmitrijushakov@yandex.ru

Олексива Виктория Владимировна,

старший преподаватель, кафедра «Иностранные языки», Донской государственный технический университет
E-mail: vic.minaeva@gmail.com

В настоящее время распространение информационных технологий значительно изменило роль преподавателей иностранных языков. Быть просто хорошим педагогом и экспертом в своей области сегодня уже недостаточно. От преподавателя требуется быть современным, а это значит, что он должен обладать способностью разрабатывать интерактивные занятия (часто с использованием цифровых инструментов) и применять методы обучения, которые вовлекают студентов в творческий процесс. В данной статье мы обратимся именно к роли преподавателя, которую он выполняет в учебном процессе, в контексте использования современных информационных и цифровых технологий. На основе анализа научных публикаций в статье также анализируется зарубежный опыт использования технологий, рассматриваются факторы, ограничивающие возможность применения технологий при проведении аудиторных занятий.

Ключевые слова: современные технологии, мотивация учащихся, роль преподавателя, методы обучения.

В настоящее время одним из основных требований к преподавателям является знание и умение разбираться в технологиях и владеть ими достаточно на высоком уровне, чтобы внедрять их в учебный процесс и мотивировать учащихся к изучению иностранного языка. Для этого преподавателям необходимо учитывать целый ряд факторов, которое включают в себя анализ преимуществ и недостатков заданий, основанных на технологиях, их релевантность для языкового обучения (соответствие учебной теме и уровню учащихся), наличие необходимых учебных материалов и многое другое.

В образовательной практике современные технологии рассматриваются, как вспомогательное средство к традиционным методам обучения, которые способны оказать положительное влияние на мотивацию учащихся к обучению. Для достижения наилучших результатов в обучении иностранному языку, рекомендуется использовать мероприятия, основанные на выполнении заданий, которые погружают учащихся в аутентичный контекст, а также развивают творческое мышление и способность решать проблемы. Например, Технологии Web2.0, которые включают программы для создания викторин и опросов, языковые образовательные ресурсы и коммуникационные программы, открывают студентам возможности для практики языка в реальных ситуациях и предоставляют ценные материалы для обучения в аудитории и самостоятельной практики.

Вместе с преимуществами цифровизации, преподаватели сталкиваются с определенными трудностями. Цифровая эпоха требует от преподавателей не только использования информационных технологий, но и глубокого понимания их роли в языковом обучении. Необходимо четко осознавать их преимущества и недостатки, а также способы их интеграции с традиционными методами. Внедрение технологий для решения учебных задач требует от преподавателя тщательного планирования всех аспектов: от целесообразности и момента внедрения до выбора формата и методики проведения занятий.

Ориентируясь на потребности и ожидания учащихся, цифровые технологии могут усилить положительный опыт обучения. При планировании обучения преподавателям следует принимать во внимание данный аспект, а также мотивацию учащихся. В педагогической практике задания, как форма учебной деятельности, создают для учащихся психологически комфортное образовательное пространство, в котором они могут эффективно

использовать свой потенциал, развивать языковые, творческие и аналитические способности.

Важно, чтобы студенты применяли языковые знания в реальной жизни, а не только на занятиях и поэтому перед преподавателем стоит задача познакомить их с ценными образовательными ресурсами Интернета и Web2.0, которые предлагают множество полезных инструментов. Чтобы оптимизировать изучение языка, преподаватели должны направить внимание учащихся на релевантные базы данных и задания. Помимо этого, важно развивать у студентов навыки самостоятельного обучения и поощрять их любознательность, что способствует органичному и приятному процессу обучения. В целом, преподавателям необходимо взять на себя роль наставника, который мотивирует, направляет и поддерживает учеников в процессе обучения.

Далее мы рассмотрим ключевые аспекты роли учителя в процессе преподавания с использованием современных технологий. Они включают в себя приобретение знаний о способах использования информационных технологий для изучения иностранного языка, барьеры, препятствующие внедрению технологий в обучение, их преимущества и недостатки, а также то, что необходимо учитывать при планировании обучения с использованием технологий.

Способы использования информационных технологий для изучения иностранных языка

Современные цифровые технологии, включая Интернет, Web2.0, открывают разнообразные возможности для изучения языков и позволяют применять различные подходы. Для достижения максимальной эффективности обучения целесообразно использовать учебную деятельность, основанную на заданиях, воспроизводящих реальные жизненные контексты. Такие занятия часто проводятся в небольших группах, учащиеся вместе работают над заданием, пытаются создать свой проект, обсудить важные темы или найти решение проблемы. Они могут проводиться в аудитории или даваться в качестве домашнего задания, в зависимости от того, сколько времени потребуется на их выполнение. Кроме того, есть задания, которые больше подходят для индивидуальной работы, что дает учащимся возможность индивидуального развития. Для развития навыков обсуждения и критического мышления можно использовать, например, задания, которое включает просмотр познавательного видео (например, из серии TED) на определенную тему и последующая дискуссия в малых группах, направленная на анализ ключевых идей. Для эффективной работы со студентами разного уровня языковой компетенции преподавателю может потребоваться предварительно подготовить глоссарий (список потенциально трудных слов и выражений) и ознакомить с ним всех учащихся. Другие задания могут быть построены таким образом, чтобы учащиеся, работая совместно в парах или неболь-

ших группах, использовали ресурсы интернета для поиска информации по теме. Важно, что каждая группа ищет разные данные. Затем группы представляют свои результаты классу и анализируют выступление. Викторины и игровые форматы – ценные инструменты для введения в новую тему и для оценки усвоения материала. Платформы типа Kahoot! и Google Forms, особенно при работе в малых группах с общим устройством, не только эффективно выполняют эти задачи, но и способствуют созданию положительной эмоциональной среды на уроке. В дополнение к викторинам, цифровые флэшкарты, которые легко создать на платформах вроде Quizlet, предоставляют широкие возможности для групповой работы с лексикой. Это могут быть задания на написание определений, самостоятельное создание флэшкарт по теме, а также различные игровые форматы, например, командные шарады, где преподавателю потребуется заранее подготовить индивидуальные комплекты флэшкарт для каждой из соревнующихся групп. Технологии открывают возможности для создания разнообразных творческих проектов, которые требуют от учащихся не только знаний, но и умения мыслить нестандартно и находить решения. Эти задания могут варьироваться от простых устных презентаций до более сложных проектов, таких как создание короткометражных фильмов или плакатов на заданную тему. Интересным вариантом является работа со сценариями, например, предложение учащимся написать сценарий к просмотренному немому фильму. В рамках делового английского можно использовать технологии для создания рекламных материалов, развивая навыки убеждения и креативного представления продукта.

Хотя такие задания больше подходят для продвинутых учеников, поскольку они уже требуют хорошего знания английского языка, есть и другие виды деятельности, которые могут понравиться ученикам более низкого уровня, например, попросить их сделать фотографии, связанные с определенной темой, обсуждаемой заранее, и представить их своим коллегам, посмотреть в классе короткий фильм с субтитрами, а затем заставить учеников восстановить сюжет в небольших группах, дать ученикам краткое изложение истории, но при этом включить некоторые несоответствия, которые ученики должны исправить, попросить их закончить историю, о которой они читали или смотрели заранее, и т.д.

Все эти задания лучше всего выполнять в небольших группах, время, отведенное на выполнение задания, зависит от уровня подготовки учащихся, а также от сложности поставленной задачи. Безусловно, задания повышенной сложности, требующие уверенного владения языком, наиболее эффективны для студентов с продвинутым уровнем. Но не стоит забывать и о возможностях для учащихся с более скромными знаниями. Для них отлично подойдут задания, включающие визуальные и интерактивные элементы: создание фотоколлекций на определенную тему с последую-

щей презентацией, просмотр короткометражных фильмов с субтитрами и совместное восстановление сюжета, исправление намеренных ошибок в кратком пересказе знакомой истории, или даже творческое завершение рассказа. Для достижения наилучших результатов, эти задания рекомендуется выполнять в небольших группах, а время на их выполнение должно быть гибким, зависящим от текущего уровня студентов и степени сложности поставленной задачи.

Эффективное изучение иностранного языка предполагает систематическую практику за пределами аудитории. В сети Интернет доступен широкий спектр бесплатных ресурсов для развития навыков чтения и аудирования, которые могут быть использованы для индивидуальной языковой практики в домашних условиях. Интерактивные возможности технологий Web2.0 весьма обширны, что обуславливает наличие многочисленных сайтов, предлагающих упражнения для чтения и аудирования, адаптированные к различным уровням языковой подготовки. Несмотря на ценность заданий, направленных на контроль языковой компетенции и понимания, разработка заданий, стимулирующих творческую активность учащихся и ориентированных на их личный опыт, представляется более перспективным подходом с точки зрения повышения мотивации и вовлеченности. Полезными сайтами могут быть, например, Linguapress.com, learnenglish.britishcouncil.org, tweentribute.com. Все они содержат задания для чтения для учащихся разного языкового уровня, а иногда и аудио версии текстов, а также глоссарии и словарные игры. Эти ресурсы ценны тем, что предлагают темы, которые будут познавательны и интересны для разных возрастов учащихся (tweentribute.com). Они не только расширяют кругозор, знакомя с разнообразными предметами, но и помогают понять культурные особенности англоязычных стран, представляя американские и британские особенности лексики и произношения, а также вводят в мир профессионального английского, в частности, технического (Linguapress.com). В качестве источников для развития навыков аудирования можно использовать платформу YouTube. В частности, канал «Learn English through History» содержит обширную коллекцию записей на широкий спектр тематик, сопровождаемых субтитрами, что делает их доступными для широкой аудитории. Аналогично, канал «Learn English with TV Series» представляет собой ценный ресурс для изучающих язык с различным уровнем подготовки. Он предлагает фрагментированный подход к изучению языка через анализ отрывков из кинофильмов и интервью, фокусируя внимание на отдельных аспектах языкового использования.

Значимым преимуществом современных технологий является возможность установления контактов с международным сообществом изучающих языки. Существует ряд приложений, таких как bottledapp.com, slowly.app и hellotalk, которые были специально созданы для общения. В част-

ности, приложение tandem.net предлагает функционал для целенаправленного языкового обмена, где пользователи могут определить языки для изучения и практики. Данные приложения могут быть использованы как для структурированной языковой практики, так и для неформального общения на интересующем языке.

Факторы, ограничивающие применение технологий в аудитории

При рассмотрении проблем внедрения информационных технологий в аудитории необходимо учитывать как внутренние, так и внешние ограничения, которые препятствуют этому процессу [1].

Внутренние ограничения обусловлены недостаточной цифровой грамотностью преподавателей.

Кроме того, существует неоднородность во мнениях преподавательского состава относительно ценности цифрового обучения и эффективности технологий в образовательном процессе.

Исследование Рассела и др., посвященное технологиям в образовании, отмечает, что преподаватели нечасто интегрируют технологии в учебный процесс, используя их преимущественно для планирования уроков. Кроме того, исследование подчеркивает влияние педагогического опыта на частоту и характер использования технологий, а также на отношение к ним. Существует распространенное мнение, что молодые педагоги, выросшие в эпоху цифровых технологий, будут активно интегрировать их в свою педагогическую практику. Однако, как показывает исследование, реальность несколько иная. Молодые преподаватели, безусловно, обладают высокой технологической компетентностью и чувствуют себя уверенно в цифровой среде, но именно они более склонны замечать и критиковать потенциальный негативный эффект технологий на образование. В то же время, более опытные педагоги демонстрируют большую готовность интегрировать технологии в учебный процесс [14].

В исследовании, проведенном рядом зарубежных учёных, рассматривается применение технологий в образовательных системах Норвегии и Новой Зеландии. Авторы анализируют взаимосвязь между государственной образовательной политикой и ее реализацией в преподавательской практике.

Несмотря на общую направленность обеих стран на интеграцию технологий в учебный процесс (в Новой Зеландии это носит более рекомендательный характер, тогда как в Норвегии использование технологий фактически является обязательным), отношение учителей к цифровым инструментам существенно различается. Учителя Новой Зеландии в значительной степени признают важность использования цифровых технологий на уроках, в то время как большинство норвежских педагогов не считают цифровые инструменты неотъемлемым элементом качественного пре-

подавания и не уверены в их обязательной пользе на занятиях [10].

Помимо субъективных факторов, препятствующих внедрению технологий, существуют и объективные. К ним относятся внешние обстоятельства, такие как недостаточная техническая оснащённость образовательных учреждений: отсутствие специализированных компьютерных классов, проблемы с доступом к сети Интернет, неисправное состояние компьютерной техники и тому подобное.

Более того, учителя могут не располагать достаточным количеством времени или финансовыми возможностями для эффективного включения технологий в образовательный процесс.

Положительные и отрицательные аспекты применения технологий в преподавании

Несмотря на то, что эта тема активно обсуждается на протяжении последних нескольких десятилетий, влияние технологий на преподавание иностранного языка остается предметом разногласий. Особенно остро стоит вопрос о том, являются ли технологические методы обучения более действенными, чем традиционные.

Обзор литературы показывает, что ряд исследований [1,2,11,13] посвящен изучению влияния информационных технологий на учебную среду. В этих работах детально рассматриваются как потенциальные преимущества, так и недостатки такого подхода. Одним из ключевых преимуществ заданий, выполняемых с использованием технологий, является их способность раскрыть учебный потенциал застенчивых студентов, которым традиционный формат обучения может затруднять проявление своих способностей.

Создавая учебную среду на основе цифровых технологий, которые являются неотъемлемой частью жизни современных студентов, мы не только делаем обучение более комфортным, но и предоставляем им реальную возможность управлять процессом обучения, что критически важно для формирования чувства ответственности и вовлеченности.

Использование технологий в обучении кардинально меняет восприятие студентов: они не только чувствуют себя более равноправными партнерами в учебном процессе, но и воспринимают задачи более увлекательными и требующими усилий [2, 11].

Более того, технологии обеспечивают гибкость в отношении того, как и когда их можно использовать, а также способствуют индивидуальному изучению языка позволяя учащимся выполнять задания в своем комфортном темпе и по удобному графику.

Внедрение адаптивного обучения становится возможным, что особенно ценно, так как студенты могут вернуться к заданию столько раз, сколько необходимо, не испытывая никакого давления со стороны преподавателя или группы.

Одним из ключевых преимуществ обучения с использованием технологий является сочетание доступа к аутентичным учебным материалам с возможностью мгновенной обратной связи. Это особенно полезно, поскольку некоторые платформы не только предоставляют обратную связь, но и разъясняют принципы использования конкретных грамматических и лексических конструкций.

Важным недостатком обучения с использованием технологий является то, что они могут отвлекать учеников от урока, особенно если интерфейс сайта сложен в использовании (его дизайн не удобен для пользователя) или на нем присутствуют визуальные и звуковые эффекты, которые отвлекают внимание. Эти моменты могут разочаровать и в итоге студент может потерять мотивацию.

Внедрение технологий в учебный процесс требует тщательного планирования

Анализируя последствия внедрения технологии 1:1 в классе, Харрис и др. выделяют два важных фактора, которые необходимо учитывать преподавателям. Во-первых, 1:1 технология – явление относительно новое, поэтому ее внедрение требует тщательного и продуманного подхода. Во-вторых, технологию следует использовать как средство улучшения учебного процесса, а не заменяющий проверенные методики преподавания [7, 11].

Гонсалес-Ллорет в своей работе указывает на важный момент: недостаточно просто внедрить технологии, ожидая улучшения. Первоначальный интерес к цифровым инструментам, по его мнению, не гарантирует их положительного влияния на учебный процесс. Урок не станет интереснее, а обучение успешнее только за счет использования технологий [6].

Таким образом, первостепенным условием эффективного использования технологий в преподавании языков является компетентность педагога. Преподаватель должен демонстрировать глубокое понимание принципов языкового обучения и практическое владение цифровыми образовательными ресурсами. Необходимо подчеркнуть важность систематической оценки педагогической ценности и эргономичности технологически опосредованных форм обучения на стадиях планирования и реализации учебного процесса, а также на основе рефлексии обучающихся. Кроме того, следует учитывать, что внедрение технологий может обусловить изменения во временных рамках и коммуникативных параметрах учебного взаимодействия.

Гонсалес-Ллорет подчеркивает, что обучение на основе задач, с применением технологий, дает студентам возможность раскрыть свой творческий потенциал и, что особенно важно, применить свои языковые навыки в условиях, максимально приближенных к реальной языковой среде [6].

Для максимальной пользы задания, созданные с помощью технологии, должны соответствовать

ряду критериев: быть целевыми, коммуникативными, основанными на действии, захватывающими и посильными для учащихся, интегрированными в учебный процесс и адаптированными к особенностям группы.

Еще один важный аспект, на который стоит обратить внимание преподавателю – это адаптивность цифрового инструмента к различным формам учебной деятельности. Будет ли он полезен для самостоятельной работы, для работы в команде, для всего класса, или же его можно успешно применять в любом из этих контекстов? Организуя групповую работу, педагогу важно тщательно спланировать время, принимая во внимание уровень подготовки группы и сложность поставленной задачи. Кроме того, для каждого участника группы необходимо определить конкретное задание, чтобы каждый чувствовал себя равноправным членом команды и нес ответственность за выполнение своей части работы.

Хотя студенты часто самостоятельно распределяют обязанности, если этого не происходит, преподавателю следует направить этот процесс, чтобы убедиться, что каждый студент понимает свою роль и осознает ценность своего вклада в общий успех.

Задания, реализуемые с применением технологий, создают учебную среду, в которой акцент смещается с фигуры преподавателя на интерфейс и функционал технологической платформы. Преимуществом данного подхода является повышение степени вовлеченности студентов в процесс решения поставленной задачи. При этом преподавателю необходимо регулярно получать обратную связь, чтобы убедиться в понимании задачи и ответить на возникающие вопросы.

Наконец, для успешного применения технологий в обучении, преподаватель должен понять мотивацию студентов. Необходимо разобраться, как именно технологии укрепляют уверенность учащихся и повышают их учебную мотивацию [7]. При анализе мотивации студентов, изучающих английский язык, как правило, применяется комплексный подход, учитывающий разнообразные аспекты: от причин, побуждающих к изучению, и поставленных целей (личных и профессиональных, ближних и дальних), до прилагаемых усилий, интереса к английскому языку, отношения к англоязычным странам, получаемого удовольствия от учебы и умения управлять своим обучением на протяжении времени [10].

В одной из первых работ по мотивации изучения языка, Гарднер и Ламберт определили мотивацию через два типа ориентации: интегративную, основанную на положительном отношении к культуре изучаемого языка, и инструментальную, связанную с практическими целями, такими как успеваемость или карьера [5].

В рамках одной из самых влиятельных теорий мотивации, социально-педагогической модели Гарднера (разработанной в 1985 году и впоследствии доработанной), мотивация определяется

как результат взаимодействия трех ключевых элементов: усилий, прилагаемых к изучению языка, стремления к успеху и положительного настроя на обучение.

Наряду с другими значимыми концепциями, в исследованиях мотивации широко используются теория мотивационного Я второго языка (L2), разработанная Золтаном Дёрнеи, и теория самодетерминации Деси и Райана. Модель Дёрнеи исследует влияние самовосприятия изучающих язык, в частности, конструкторов идеального Я L2, Я, к которому стремятся, и опыта изучения [4]. Теория самодетерминации, в свою очередь, дифференцирует внутреннюю и внешнюю мотивацию, предполагая их континуальное взаимодействие, включая возможность отсутствия мотивации [3].

Детальность и интегративный характер теории мотивации ARCS Келлера позволяют успешно применять ее для изучения мотивации в языковом обучении, даже несмотря на то, что она не была изначально разработана для этой цели. Аббревиатура ARCS расшифровывается как *attention, relevance, confidence, satisfaction* – факторы, которые, по мнению Келлера, играют важную роль в повышении и поддержании мотивации студентов. Модель ARCS структурирована по четырем категориям, каждая из которых направлена на определенный аспект мотивации обучающихся. «Внимание» фокусируется на процессах привлечения и поддержания интереса. «Значимость» акцентирует релевантность учебного материала для будущих целей и индивидуальных потребностей учащихся, таких как потребность в достижениях или принадлежности. «Уверенность» предназначена для повышения самооценки обучающихся и формирования убеждения в достижимости успеха посредством усилий. «Удовлетворение» ориентировано на стимулирование внутренней удовлетворенности, подкрепляемой внешними факторами, и включает дальнейшую детализацию в подкатегориях [8].

Давая подробное описание этих категорий и их подкатегорий Келлер (2000) показывает, как мотивационные стратегии могут быть включены в планирование урока. Хотя эти вопросы не были разработаны с учетом технологических задач, они могут помочь преподавателям в создании мотивационных стратегий даже в случае обучения с использованием цифровых инструментов [9].

Выводы

С развитием технологий педагоги сталкиваются с новыми задачами, требующими расширенного набора компетенций.

Сегодня, помимо технических навыков, преподавателю необходимо владеть цифровой педагогической грамотностью: пониманием эффективного применения технологий в обучении, их преимуществ и ограничений, а также умением использовать цифровые ресурсы для мотивации учащихся.

Существует множество способов включения технологий (компьютер, Интернет, смартфон) в учебный процесс как в аудитории, так и за её пределами. В частности, технология Web2.0 предлагает ценные ресурсы, которые лучше всего использовать для обучения языку на основе заданий, позволяя студентам использовать свои творческие способности и навыки решения проблем. Кроме того, они дают изучающим язык гибкость в выборе времени и способа использования, а также возможность практиковать свои языковые навыки в собственном темпе, без давления со стороны преподавателя. Предполагается, что при правильном использовании в качестве инструмента, облегчающего обучение, технология может предложить приятный и эффективный способ изучения иностранных языков.

Литература

1. Метелькова Л. А., Хрисанова Е.Г., Фролова Е.В. Использование цифровых инструментов в иноязычной подготовке обучающихся // КПЖ. 2021. № 3 (146).
2. Агарвал К. 2010. Изучение и преподавание языков посредством Интернета // Инновационные инфотехнологии для науки. Бизнес и образование. 2010. 3–7.
3. Деси Э., Райан Р. (2000). Теория самоопределения и содействие внутренней мотивации, социальному развитию и благополучию // Американский психолог. 2000. № 55(1), 68–78.
4. Дёрнеи З. Мотивирующая система представления о себе в контексте изучения иностранного языка / Дёрнеи З. // Мотивация, языковая идентичность и второе языковое «Я». – Бристоль: Вопросы многоязычия, 2009. – С. 9–42.
5. Гарднер Р. Социальная психология и изучение второго языка: роль установок и мотивации / Лондон: Эдвард Арнольд, 1985–208 с.
6. Гонсалес-Ллорет М. Технология преподавания языка на основе задач / Гонсалес-Ллорет М. // Справочник по технологиям, преподаванию и изучению второго языка. Джон Уайли и Сынсы, Инк., 2017. – С. 234–247.
7. Харрис Дж. Л., Аль-Батайни М., Аль-Батайни А. 2016. Технология 1:1 и ее влияние на академическую успеваемость и мотивацию студентов // Современные образовательные технологии. 2016. № 7(4), 368–381.
8. Келлер Дж. М. 1987. Разработка и применение модели мотивационного проектирования ARCS // Журнал разработки учебных материалов, курсов и программ. 1987. № 10(3), 2–10.
9. Келлер Дж. Как интегрировать планирование мотивации ученика в планирование урока: подход на основе модели ARCS / Шпрингер Наука и Бизнес Медиа, 2009–345 с.
10. Лэмб М. Мотивация / Лэмб М. [Текст] // Руководство по преподаванию английского языка от Рутледж. – Лондон: Рутледж, 2016. – С. 324–338.
11. Линч А. Б., Кампос Э.Х. 2014. Использование технологических инструментов в преподавании курса Английский язык, как иностранный // Журнал современных языков. 2014. № 20, 427–434.
12. Мэдсен, С. S, Арчард С., Торвальдсен С. Как различные национальные стратегии внедрения цифровых технологий могут повлиять на преподавателей. Сравнительное исследование педагогического образования в Норвегии и Новой Зеландии // Скандинавский журнал цифровой грамотности. 2018. № 4(13), 7–23.
13. О'Донохью Дж., Сингх, Г., Грин К. 2004. Сравнение преимуществ и недостатков обучения на основе информационных технологий и его влияние на обучающихся // Интерактивные образовательные мультимедиа. 2004. № 9, 63–76.
14. Рассел М., Бэбелл, Д., О'Двайер Л., Даффани О'Коннор, К. Изучение использования технологий учителями // Журнал педагогического образования. 2003. № 54(4), 297–310.

THE ROLE OF THE TEACHER IN THE EFFECTIVE USE OF TECHNOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Ushakov D., Olexiva V.

Don State Technical University

Nowadays, the spread of information technology has significantly changed the role of foreign language teachers. Being just a good teacher and an expert in your field is no longer enough today. The teacher is required to be modern, which means that he must have the ability to develop interactive classes (often using digital tools) and apply teaching methods that involve students in the creative process. In this article, we will focus specifically on the role of the teacher, which he performs in the educational process, in the context of the use of modern information and digital technologies. Based on the analysis of scientific publications, the article also analyzes the foreign experience of using technology, considers the factors limiting the possibility of using technology in classroom teaching.

Keywords: modern technologies, student motivation, teacher's role, teaching methods.

References

1. Metel'kova L., Hrisanova E., Frolova E. 2021. The use of digital tools in the foreign language training of students. KPZh. 3, 146.
2. Agarwal, K. 2010. Internet-Based Language Learning and Teaching. Innovative Infotechnologies for Science, Business and Education: 3–7.
3. Deci, E. & Ryan, M. R. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. American Psychologist 55(1), 68–78.
4. Dörnyei, Z. 2009. The L2 Motivational self-system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), Motivation, Language Identity and the L2 Self: 9–42. Bristol: Multilingual Matters.
5. Gardner, R. C. 1985. Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. London: Edward Arnold.
6. González-Lloret, M. 2017. Technology for Task-Based Language Teaching. In A.C. Chapelle & S. Sauro (Eds.), Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning: c. 234–247. John Wiley & Sons, Inc. Published.
7. Harris, J. L., Al-Bataineh, M. & Al-Bataineh, A. 2016. One to One Technology and its Effect on Student Academic Achievement and Motivation. Contemporary Educational Technology, 7(4): c. 368–381.
8. Keller, J. M. 1987. Development and use of the ARCS model of motivational design. Journal of Instructional Development, 10(3), c. 2–10.

9. Keller, J. M. 2009. How to integrate learner motivation planning into lesson planning: The ARCS model approach.
10. Lamb, M. 2016. Motivation. In G.S. Hall (Eds.), *The Routledge Handbook of English Language Teaching*: c. 324–338. London: Routledge.
11. Lynch Á., B., Campos E.J. L. 2014. The Use of Technological Tools in the EFL Class. *Revista de Linguas Modernas*, 20: c. 427–434.
12. Madsen, S. S, Archard, S. & Thorvaldsen. S. 2018. How different national strategies of implementing digital technology can affect teacher educators. A comparative study of teacher education in Norway and New Zealand. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 4(13): c. 7–23.
13. O'Donoghue, J., Singh, G. & Green, C. 2004. A comparison of the advantages and disadvantages of IT based education and the implications upon students. *Interactive Educational Multimedia* 9: c. 63–76.
14. Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L., Duffany O'Connor, K. 2003. Examining Teacher Technology Use. *Journal of Teacher Education* 54(4): c. 297–310.

Аудиовизуальные материалы в преподавании русского языка китайским учащимся поколения Z

Хэ Синьсин,

старший преподаватель, Сианьский интернациональный университет

E-mail: hexinxing@xaiu.edu.cn

В данной статье рассматривается эффективность использования различных аудиовизуальных материалов в процессе обучения русскому языку китайских студентов поколения Z, поскольку учет культурно-возрастных особенностей является важным для достижения желаемой цели в изучении иностранных языков. Анализ современной научной и методологической литературы, посвященной применению аудиовизуальных материалов в образовательном процессе, позволил нам составить расширенную классификацию имеющихся средств аудио- и визуального характера, из которых, путем применения классификационного, дескриптивного и сопоставительного подходов были выделены наиболее эффективные для поколения Z. На завершающем этапе анализировалась взаимосвязь между аудиовизуальными средствами и формируемыми в процессе обучения компетенциями. В связи с тем, что наибольшую сложность для китайских учащихся вызывают фонетико-фонологическая, семантическая и прагматическая компетенции, предлагаются вариации аудиовизуальных материалов в соответствии с уровнем изучения языка.

Ключевые слова: аудиоматериалы, подкасты в обучении, языковые компетенции, формирование речевой деятельности, мультимедийные ресурсы.

Введение

Последнее десятилетие обусловлено развитием мультимедийности разнообразных коммуникативных медиаторов, затрагивающих все сферы человеческой деятельности, включая и образовательную среду [1, 7].

Образовательная среда представляет собой совокупность условий и пространственно-предметных инструментов, используемых для обучения, развития и воспитания индивида или группы индивидов [2, 7]. При этом мультимедийная образовательная среда реализуется посредством разнообразных мультимедийных ресурсов, соответствующих реализации различных образовательных целей и выходящих за пределы общепринятых печатных учебных пособий [1, 2].

Разработка и применение мультимедийных инструментов в образовании обуславливается не только развитием современных технологий, но и склонностью новых поколений к усвоению информации при помощи аудиовизуальных и интерактивных методов [6]. Одним из таких поколений является поколение Z, или же так называемых «зумеров», людей, родившихся в период с середины 1990-х до начала 2010-х годов [10, 12].

В связи с тем, что именно это поколение проходило этап взросления в тот период, когда цифровые технологии стали неотъемлемой частью повседневной жизни, основными его особенностями в отличие от предыдущих, являются высокий уровень цифровой грамотности, предпочтение удаленной деятельности прямому присутствию, склонность к коммуникации через различные социальные медиа и восприятие информации через интерактивные источники [6, 10].

Предыдущие исследования позволяют выделить такие особенности в обучении студентов, принадлежащих к поколению зумеров, как применение компьютерных технологий и интерактивных инструментов, переход от репродуктивных к продуктивным подходам, визуализация подачи информации и прочее [6, 8, 10, 12].

Такие изменения в образовательной сфере не могли не затронуть и преподавание русского языка как иностранного. В связи с тем, что изучение русского языка может вызывать особенную сложность у учащихся, чей родной язык не относится к славянским или романским языкам, мы предполагаем высокий уровень эффективности применения аудиовизуальных материалов в обучении русскому языку китайских учащихся поколения Z.

Применение различных видов аудиовизуальных материалов в преподавании русского языка китайским учащимся поколения Z, с одной стороны, является необходимым для ведения более эффективной образовательной деятельности. С другой стороны, данной проблеме не было уделено достаточно времени в рамках научно-дидактической парадигмы, что и обуславливает **актуальность** настоящей работы.

Важно помнить, что в современных педагогических тенденциях в сфере преподавания иностранных языков фокус сместился на применение коммуникативного подхода, представляющего собой комплексную методику обучения, основой которой является речевая практика [4, 5, 11]. Таким образом, в рамках коммуникативного подхода все языковые компетенции развиваются комплексно на основании различных коммуникативных ситуаций [4, 5].

В связи с этим, цель данной работы представляет собой анализ эффективности применения различных аудиовизуальных средств в процессе преподавания русского языка китайским учащимся поколения Z в зависимости от осваиваемых ими языковых компетенций в рамках коммуникативного подхода.

Для достижения указанной цели нами были поставлены следующие задачи:

- 1) Классифицирование различных аудиовизуальных средств в современной педагогической деятельности;
- 2) Выделение тех аудиовизуальных средств, которые наиболее подойдут под характеристики поколения Z;
- 3) Определение наиболее эффективных аудиовизуальных средств для обучения русскому языку китайских учащихся поколения Z в зависимости от осваиваемых ими языковых компетенции в рамках коммуникативного подхода.

Решение указанных выше задач требует комплексной методологии, включающей в себя анализ современной методологической литературы в области применения аудиовизуальных средств в обучении иностранным языкам, дескриптивный, классификационный и сопоставительный подходы.

Полученные в рамках настоящего исследования результаты могут быть стать базой для дальнейших научных изысканий в области эффективной педагогической деятельности и освоении иностранных языков студентами младших и старших поколений, что обеспечивает теоретическую значимость настоящего исследования.

Практическая значимость настоящего исследования отражается в том, полученный материал может быть использован при разработке учебно-методических пособий по изучению и преподаванию русского языка как иностранного.

Также настоящее исследование обладает новизной, в связи с тем, что использование различных аудиовизуальных материалов при обучении русскому языку китайских учащихся поколения Z

ещё не рассматривалось с позиции осваиваемых языковых компетенции в рамках коммуникативного подхода.

Методы

Настоящее исследование выполнялось в два этапа с применением комплексной методологии, объединяющей в себе анализ современной методологической литературы в области применения аудиовизуальных средств в обучении иностранным языкам, а также дескриптивный, классификационный и сопоставительный подходы.

На первом этапе выполнялся анализ современной научной и методической литературы, рассматривающей различные аудиовизуальные средства в педагогической деятельности и их классификации. Данный анализ позволил выявить наличие нескольких классификаций современных аудиовизуальных средств, которые были объединены нами в одну расширенную классификацию при помощи сопоставительного и классификационного подходов.

На втором этапе с применением дескриптивного и сопоставительного подходов выделяются те аудиовизуальные средства, которые будут наиболее эффективными для применения в обучении поколения Z.

На последнем этапе, с применением тех же методов достигается поставленная цель: определяются наиболее эффективные аудиовизуальные средства для обучения русскому языку как иностранному китайских учащихся, относящихся к указанному выше поколению, в зависимости от осваиваемых ими языковых компетенции в рамках коммуникативного подхода.

Результаты и обсуждение

В результате первого этапа работы была выведена следующая классификация современных аудиовизуальных средств, применяемых в педагогической деятельности, полученная на основании анализа существующей научной и методологической литературы [3, 9]:

Группа 1 – Неинтерактивные средства:

1) Аудиальные средства

- 0.1) Учебные записи – Аудиосопровождение учебных комплексов в виде аудиофайлов на различных носителях
- 0.2) Новостные эфиры – Записи различных новостных эфиров по тематикам на различных Интернет-площадках
- 0.3) Аудиоподкасты – Цикл аудиопередач на различные темы, размещенный на соответствующих Интернет-платформах
- 0.4) Аудио- и радиоспектакли – Театрализованное представление, реализуемое исключительно за счет диалогов, нарративных вставок и звукового оформления.
- 0.5) Аудиокниги – Озвученные произведения художественного, научно-популярного и дру-

гих стилей на различных носителях и Интернет-площадках

2) *Визуальные (статичные) средства*

- 2.1) Схемы – Иконографическое изображение, используемое в учебных и профессиональных целях
- 2.2) Таблицы – Визуальное структурирование данных особым способом
- 2.3) Репродукции – Полиграфическое воспроизведение работы, относящейся к сфере изобразительного искусства
- 2.4) Плакаты – Вид прикладной печатной графики, сочетающий в себе изображение и текст и используемый в образовательных, профессиональных и развлекательных целях
- 3) *Аудиовизуальные (динамичные) средства*
- 3.1) Учебные ролики – Короткие видеозаписи для обучающихся и воспитательных целей
- 3.2) Развлекательные ролики – Короткие видеозаписи для развлекательных целей
- 3.3) Новостные ролики – Короткие видеозаписи, несущие в себе новостную информацию
- 3.4) Видеоподкасты – Цикл видеопередач на различные темы, размещенный на соответствующих Интернет-платформах
- 3.5) Видеоспектакли – Театрализованные постановки записанные на видео и прошедшие дополнительную обработку для комфортного просмотра
- 3.6) Фильмы и сериалы – Законченные одно- и многосерийные произведения искусства, следующие нарративным законам развития сюжета

Группа 2 Интерактивные средства:

1) *Аудиовизуальные средства*

- 0.1) Интерактивные упражнения с применением аудио- и видеотехнологий – Упражнения на соответствующих Интернет-платформах для выполнения которых требуется интерактивное участие студентов

Как уже упоминалось ранее, при построении процесса обучения для китайских студентов поколения Z стоит учитывать такую особенность, как необходимость визуализации, первичности и компьютеризации процесса [6, 8, 10, 12].

Таким образом, предлагается выбрать следующие аудиовизуальные средства, соответствующие требованиям поколения Z: аудио- и видеоподкасты, аудио- и видеоспектакли, аудиокниги, различного вида ролики, фильмы, сериалы, а также интерактивные упражнения.

Рассмотрим влияние данных аудиовизуальных средств на развитие языковых компетенций у китайских студентов в рамках коммуникативного подхода.

При изучении языка основными осваиваемыми языковыми компетенциями, необходимыми для успешного осуществления речевой деятельности, становятся: фонетико-фонологическая, лексическая, грамматическая, синтаксическая, семантическая и прагматическая компетенции [4, 5, 11].

При этом стоит отметить, что развитие одних компетенций у китайских студентов будет вызывать больше трудностей, чем развитие других. Так, формирование у китайских студентов фонетико-фонологической компетенции будет вызывать определенные сложности, связанные с разницей в ритмических и артикуляционных системах обоих языков. Не меньшие затруднения могут вызвать семантическая и прагматическая компетенции, поскольку метафорическая, метонимическая и полисемическая концептуальность русского языка будет значительно отличаться от концептуальности китайского языка, что обуславливается различием в культурной и языковой картинах мира [3, 11].

Так, на начальных уровнях, для одновременно-го развития фонетико-фонологической, семантической и прагматической компетенции, что и предполагается в рамках комплексного формирования речевой деятельности в коммуникативном подходе, наиболее эффективно будут работать те аудиовизуальные материалы, где интеракции представлены наиболее близко к реальной коммуникативной деятельности. В таком случае наиболее эффективными станут:

1) Аудио- и видеоподкасты, посвященные различным повседневным темам из окружающего мира и выполненные в формате монолога, диалога двух ведущих или интервью, которые могут быть использованы для прослушивания и обсуждения;

2) Фильмы и сериалы с легким повседневным сюжетом и большим количеством реалистичных диалогов позволят студентам окунуться в культуру изучаемого языка, а в качестве закрепления полученных из содержания знаний, учащимся может быть предложено написать рецензию, пересказ или же разыграть в классе отдельные сцены.

Для китайских студентов поколения Z, изучающих русский язык продвинутого уровня, предлагается использование в качестве материалов для урочных и внеурочных занятий аудиокниг, аудио- и видеоспектаклей, развлекательных, научно-популярных и новостных роликов, которые позволят сформировать у студентов способность к восприятию и воспроизведению более сложных тем и их прагматико-семантическому оформлению.

Закрепление полученных знаний предлагается выполнять посредством различных интерактивных упражнений, реализуемых на специальных Интернет-площадках с использованием компьютерных технологий и нацеленных на проверку навыков аудирования и говорения учащихся.

Применение аудиовизуальных материалов подобным образом позволит китайским учащимся поколения Z наиболее эффективно освоить русский язык в рамках коммуникативного подхода.

Заключение

В данной работе мы рассматривали применение различных аудиовизуальных средств при обучении

русскому языку китайских учащихся поколения Z. В связи с тем, что представители данного поколения обладают своими особенностями в отношении усвоения новой информации, такие особенности должны учитываться при составлении для них учебных программ.

Также важно помнить, что такие компетенции как фонетико-фонологическая, семантическая и прагматическая будут вызывать у китайских учащихся особую сложность в связи с отличиями ритмической структуры родного языка, а также культурной и языковой картин мира.

На основании этого предполагается, что на начальных этапах изучения русского языка релевантным будет использование таких современных аудиовизуальных материалов, как аудио- и видеоподкасты, а также фильмы и сериалы с реалистичным сюжетом и бытовыми диалогами. Продвинутому же уровню подойдут различного вида ролики, аудиокнижки и аудио- и видеоспектакли в связи с их расширенной тематикой. В качестве проверочных инструментов для всех уровней подойдут интерактивные упражнения с компонентами аудирования и говорения.

Литература

1. Богданова М.В., Качанова Л.А., Белов С.А. Влияние мультимедийной среды вуза на формирование профессиональных компетенций у студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74–4. С. 20–23.
2. Ваганова О.В., Зубкова Я.В., Кириллова И.К. Использование современных мультимедиа технологий в организации воспитательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 81–3. С. 46–49.
3. Дорофеева С.А., Прибылых С.Р. Аудиовизуальный курс русского как иностранного в китайской аудитории // Международный научно-исследовательский журнал. 2024. № 7(145). С. 118–124.
4. Карабутова Е.А., Прокопенко Ю.А., Акиншина И.Б. Формирование языковой компетенции студентов вуза в свете коммуникационного подхода для реализации социального и профессионального межкультурного взаимодействия // Концепт. 2021. № 1. С. 45–55.
5. Кармова М.Р., Федосеева Т.В. Специфика интегрированного предметно-языкового обучения (CLIL): Социально-философский анализ // Гуманитарные науки. Вестник финансового университета. 2021. № 3. С. 122–127.
6. Козырева Г.И., Колупаева Е.А., Книга М.Д., Собкалова М.И. К вопросу обучения поколения Z // Образование и право. 2023. № 1. С. 77–80.
7. Моисеева Н.А. Цифровые сервисы для разработки мультимедийного учебно-методического комплекса дисциплины // Вестник СГУПС: Гуманитарные исследования. 2023. № 1(16). С. 80–86.

8. Пупышева М.В., Харитонов М.А. Инструменты контроля в обучении иностранным языкам в вузе: вызовы поколения Z // Научно-педагогическое обозрение. 2021. № 3(37). С. 143–153.
9. Седых Н.Д. Использование аудиовизуальных средств на уроке английского языка для повышения качества знаний // Вестник науки. 2024. № 11(80). С. 673–678.
10. Татаринов К.А. Мобильное обучение поколения «Z» // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. № 2(27). С. 103–105.
11. Тимофеева С.П. Формирование социокультурной компетенции китайских студентов при обучении русскому языку как иностранному // Мир науки, культуры и образования. 2021. № 3(88). С. 120–122.
12. Филиппова Е.С., Старикова Д.Д. Анализ особенностей обучения поколения Z // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. № 8–2(95). С. 66–68.

AUDIOVISUAL MATERIALS IN TEACHING RUSSIAN TO CHINESE STUDENTS OF GENERATION Z

He Xinxing

Xi'an International University

This article examines the effectiveness of using various audiovisual materials in the process of teaching Russian to Chinese students of Generation Z, since taking into account cultural and age characteristics is important for achieving the desired goal in learning foreign languages. The analysis of modern scientific and methodological literature devoted to the use of audiovisual materials in the educational process allowed us to compile an expanded classification of existing audio and visual means, from which, by applying classification, descriptive and comparative approaches, the most effective ones for generation Z were identified. At the final stage, the relationship between audiovisual means and the competencies formed in the learning process was analyzed. Since the greatest difficulty for Chinese students is phonetic-phonological, semantic and pragmatic competencies, variations of audiovisual materials are offered in accordance with the level of language learning.

Keywords: audio materials, podcasts in teaching, language competencies, speech development, multimedia resources.

References

1. Bogdanova M.V., Kachanova L.A., Belov S.A. The influence of the university multimedia environment on the formation of professional competencies in students // Problems of modern pedagogical education. 2022. No. 74–4. P. 20–23.
2. Vaganova O.V., Zubkova Ya.V., Kirillova I.K. Use of modern multimedia technologies in the organization of the educational process // Problems of modern pedagogical education. 2023. No. 81–3. P. 46–49.
3. Dorofeeva S.A., Pribylykh S.R. Audiovisual course of Russian as a foreign language in a Chinese audience // International research journal. 2024. No. 7 (145). P. 118–124.
4. Karabutova E.A., Prokopenko Yu.A., Akinshina I.B. Formation of linguistic competence of university students in light of the communication approach to the implementation of social and professional intercultural interaction // Concept. 2021. No. 1. P. 45–55.
5. Karmova M.R., Fedoseeva T.V. Specifics of integrated subject-language learning (CLIL): Social and philosophical analysis // Humanities. Bulletin of the Financial University. 2021. No. 3. P. 122–127.
6. Kozyreva G.I., Kolupaeva E.A., Kniga M.D., Sobkalova M.I. On the issue of training generation Z // Education and Law. 2023. No. 1. P. 77–80.

7. Moiseeva N.A. Digital services for the development of a multimedia educational and methodological complex of the discipline // Bulletin of SUSPS: Humanitarian studies. 2023. No. 1 (16). P. 80–86.
8. Pupysheva M.V., Kharitonova M.A. Control tools in teaching foreign languages at a university: challenges of generation Z // Scientific and pedagogical review. 2021. No. 3 (37). P. 143–153.
9. Sedykh N.D. Using audiovisual means in an English lesson to improve the quality of knowledge // Bulletin of science. 2024. No. 11 (80). P. 673–678.
10. Tatarinov K.A. Mobile learning of generation “z” // Baltic Humanitarian Journal. 2019. No. 2 (27). P. 103–105.
11. Timofeeva S.P. Formation of socio-cultural competence of Chinese students in teaching Russian as a foreign language // The world of science, culture and education. 2021. No. 3 (88). P. 120–122.
12. Filippova E.S., Starikova D.D. Analysis of the features of training generation Z // International journal of humanitarian and natural sciences. 2024. No. 8–2 (95). P. 66–68.

Внедрение российской методики рисования обучения студентов в китайских вузах

Чэнь Юйцзэнь,

аспирант Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета
E-mail: yuitsen@yandex.ru

Статья раскрывает цели и задачи внедрения российской методики преподавания рисунка в китайских университетах, а также актуальные проблемы, требующие решения. Интеграция российских педагогических подходов представляет собой одновременно возможность и вызов для традиционной китайской системы обучения. Такой синтез способен не только реформировать существующую образовательную практику в Китае, но и создать платформу для продуктивного культурного обмена между двумя странами.

Проведенный сравнительный анализ различий в методиках рисования и педагогических концепциях Китая и России выявляет перспективные направления для дальнейшего развития. Особое внимание в исследовании уделяется ключевой роли рисунка с натуры как фундаментального элемента в процессе художественного образования. Авторы подчеркивают, что именно научный, систематизированный и детализированный подход к преподаванию должен стать основной целью модернизации художественного образования в Китае.

Ключевые слова: метод обучения рисованию, рисование с натуры, российская система рисунок, интеграция, анатомия.

Актуальность исследования

В китайских вузах преподавание рисунка сосредоточено на реалистичном изображении и выражении линий, с акцентом на «точность формы» и «светотень», но без глубокого анализа строения и анатомии тела. В то же время чрезмерное внимание уделяется «концептуальной живописи», тогда как базовая подготовка остаётся недостаточной. Это приводит к тому, что у студентов слабо развиваются навыки моделирования.[1]

До поступления в университет китайские студенты-художники часто справляются с экзаменами благодаря шаблонной подготовке, не понимая при этом структуры формы. В результате им сложно адаптироваться к более высоким требованиям профессионального обучения в университете.

В настоящее время в мировом художественном образовании все большее значение приобретает междисциплинарный подход. Методика российского академического рисунка, отличающаяся научностью и систематичностью, заслуживает внедрения в китайских вузах. Это позволит повысить уровень преподавания и усовершенствовать систему обучения.

Несмотря на развитие цифрового искусства, традиционные навыки рисунка остаются фундаментальными. Русская школа с её акцентом на структурный анализ и пространственное мышление помогает студентам развивать ключевые компетенции, необходимые для будущей художественной практики.

Проблема исследования

1. Различия в методиках преподавания:
Русский рисунок делает акцент на объёме, светотени и структурном анализе, предполагая длительную углублённую работу. Его стиль тяготеет к строгому реализму. Китайская традиционная школа, напротив, уделяет больше внимания «моделированию линиям», часто в ущерб передаче объёма и светотени. При этом некоторые китайские преподаватели и студенты воспринимают российскую методику как излишне «жёсткую» или «лишённую динамики» из-за её геометрической точности.

2. Разница в продолжительности работы:
В российской системе рисунок может создаваться неделями или даже месяцами, что позволяет глубоко прорабатывать форму и пространство. В китайских вузах занятия чаще ориентированы на краткосрочные задания (например, заверше-

ние работы за 3–6 часов). Это усложняет адаптацию китайских студентов к углубленному аналитическому подходу русской школы.[2]

3. Интеграция с другими дисциплинами:

В России академический рисунок тесно связан с живописью, скульптурой, фреской и другими специализациями, формируя единую систему обучения. В Китае же рисунок зачастую преподается изолированно, что снижает его эффективность для последующей профессиональной подготовки.

4. Языковой и культурный барьер:

Различия в терминологии и методиках между русскими и китайскими преподавателями могут приводить к недопониманию. Культурные особенности восприятия искусства также влияют на эффективность усвоения материала.

Цель исследования

1. Синтез методик преподавания – компенсировать недостатки традиционного китайского обучения, где основной акцент делается на реалистичности и технике исполнения линий. Интегрировать преимущества русского академического рисунка, включая структурный анализ формы, передачу пространственного объема и научные методы наблюдения и изображения. [3]
2. Системный подход к обучению – внедрить русскую методику последовательного усвоения материала – от простых геометрических форм к сложным анатомическим структурам. Обеспечить студентам более фундаментальное и системное понимание принципов моделирования формы.
3. Международный обмен и адаптация – расширить профессиональный кругозор преподавателей и студентов через знакомство с различными художественными школами; создать платформу для культурного и образовательного обмена между Китаем и Россией в сфере художественного образования; адаптировать систему обучения к современным тенденциям глобализованного искусства.

Задачи исследования

1. интеграция методик русского академического рисунка в существующие учебные программы китайских художественных вузов и корректировка распределения учебных часов и содержания дисциплин с учетом вводимых методик.
2. Исследование возможностей сочетания русского аналитического подхода к рисунку, традиционных техник китайского национального искусства и принципов китайской традиционной культуры.
3. Разработка программы приглашения российских преподавателей в китайско-российские учебные заведения и перевод и адаптация учебных пособий по академическому рисунку.
4. Разработка критериев оценки учебных работ, учитывающих академические требования

и особенности художественной выразительности в китайском традиционном искусстве.

Научная новизна

1. Интеграция российского академического подхода в китайскую систему художественного образования, включающая системное изучение анатомии и перспективы, геометрическое моделирование формы. Данная методика трансформирует традиционный эмпирический подход китайского преподавания рисунка.
2. Разработка многоэтапной системы обучения, предполагающей последовательное выполнение упражнений от краткосрочных эскизов до завершённых работ, специальные задания типа «эскиз и наброски» и развитие у студентов навыков глубокого аналитического наблюдения. [4]
3. Сочетание принципов русского академического рисунка и традиционной китайской национальной культуры дает научные идеи для создания педагогических концепций для китайских университетов и интегрирует традиционную китайскую культуру.

Методы исследования

Внедрение российских методов обучения рисованию требует благоприятных условий и своевременности. Современная система китайско-российского межвузовского сотрудничества создает оптимальные возможности для такой интеграции. Разработанная методика обучения в китайско-российском сотрудничестве в области изобразительного искусства сочетает в себе строгость русской академической школы живописи и выразительность китайских художественных традиций. Особое внимание уделяется интеграции базовой подготовки с углубленной теорией, развитию межкультурной коммуникации и внедрению инновационных подходов.

Совместный образовательный процесс включает разработку учебных программ (российские и китайские преподаватели работают совместно) и практические демонстрации (проводятся раздельно для показа различных подходов):

- Российская школа делает акцент на анатомических структурах и изучении светотени;
- Китайская традиция делает акцент на выразительности линий, ритмических вариациях и совершенствовании техники контурного рисунка. Например, в программе Сычуаньского педагогического университета российские преподаватели демонстрируют построение черепа и перспективы при работе с натуры, в то время как китайские преподаватели делают акцент на технике варьирования толщины линии и методах передачи объема через контур. [5]

В ходе занятий рисования с натуры студенты под руководством российского преподавателя используют различные материалы для рисования –

соус, сангину и другие графические материалы; предлагаются различные стили рисования.

На практических занятиях русские преподаватели подчеркивают, что сначала необходимо создать предварительный эскиз, проанализировать объект с разных сторон и разработать различные варианты композиции; в эскизе необходимо включить общие светотеневые отношения и контурные формы с постепенным уменьшением детализации; потом, выбрав лучшее эскизное решение и оптимальную композицию, натянуть бумагу на планшеты и перенести на основной лист с сохранением пропорций. [6]

Результаты и обсуждение

На практических занятиях было доказано, что внедрение российского метода обучения может способствовать тому, что китайский метод обучения станет более научным и системным, а также значительно улучшит композиционное построение, передачу светотеневых отношений и объемно-пространственное изображение в рисунке.

В настоящее время внедрение российской методики обучения составляет 60% от общего числа учебных занятий, на китайских преподавателей приходится 30% занятий, а остальные 10% проводятся китайско-российскими преподавателями в сотрудничестве. Эта программа эффективно способствует интеграции российских и китайских методов обучения, гарантируя, что китайские студенты не будут сталкиваться с культурным конфликтом при использовании российских методов обучения, а китайская техника живописи и национальная культура будут развиваться под руководством российских научных методов.

В настоящей момент интеграция китайских и российских методов преподавания не доведена до совершенства, а период сотрудничества относительно короткий, поэтому взаимные обмены между китайскими и российскими преподавателями, разработка двуязычных учебных пособия по изобразительному искусству на китайском и русском языках и обмен учебными ресурсами в реальном времени с помощью цифровых технологий, а также организация выставок работ «китайских и российских преподавателей-студентов» являются эффективными средствами для решения существующих проблем.

Вывод

В современном образовательном контексте китайского изобразительного искусства внедрение российского метода обучения рисунку является не только методическим дополнением, но и системной оптимизацией и модернизацией традиционных подходов. Научно обоснованная методология, включающая структурный анализ формы, длительную углубленную работу и сбалансированное сочетание техничности с художественной выразительностью, позволяет эффективно компенсировать существующие

пробелы в китайском образовательном процессе. Такой синтез способствует развитию у студентов комплексных навыков моделирования и обеспечивает соответствие международным тенденциям развития искусства.

Следует подчеркнуть, что процесс обучения академическому рисунку по своей природе является междисциплинарным и многофакторным, что требует комплексного системного подхода. Для успешной реализации этой образовательной модели преподавателям необходимо сочетание глубокого профессионального мастерства с гибкостью педагогического мышления, навыками межкультурной коммуникации и практическим владением различными художественными материалами. Особую важность приобретает способность к методической интеграции различных педагогических традиций.

Таким образом, перспективным направлением представляется дальнейшее развитие совместной работы китайских и российских педагогов, позволяющей не только совершенствовать методики преподавания, но и создавать художественные произведения, органично сочетающие национальную китайскую традицию с принципами русской академической школы. Такой синтез открывает новые возможности для формирования уникального художественного языка, отвечающего вызовам современного искусства.

Литература

1. Ню Яфэй. Засыпкин В.Н., Зубрилин К.М. Развитие творческих способностей студентов художественно-графического факультета в процессе обучения масляной живописи // Наука и школа. 2024. №5. С. 195–205. DOI:10.31862/1819-463X-2024-5-195-20
2. Ли Бовей. Влияние российского современного художественного образования на художественное образование Китая // Педагогический журнал. Т. 2020. 10. № 1 А. С. 220–225.
3. Син Г. Специфика методики обучения современному искусству педагогов-художников в российских и китайских вузах // Педагогика и Цзюй Чжаочунь. Дидактические основы обучения изобразительному искусству в системе высшего художественно-педагогического образования России и Китая // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 6. просвещение. – 2023. – № 2. – С. 59–69.
4. Сунь Исюэ. Интерактивные технологии обучения как средство совершенствования профессионально-педагогической подготовки школьных учителей изобразительного искусства в вузах Китая: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2011. – 155 с.
5. Зубрилин.К.Н. <Особенности художественного образования в Китае на примере совместной образовательной программы реализуемой в московском институте искусств>.

2021 г. 191–197с. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45476660>

6. Зубрилин. К.М., Раздобарина. Л.А. <Интеграционный потенциал совместных образовательных программ для подготовки учителей изобразительного искусства России и Китая> 2022 г. 99–101с. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48308354>

THE INTRODUCTION OF RUSSIAN ART TEACHING METHODS INTO MODERN CHINESE UNIVERSITIES

Chen Yucen

Institute of Fine Arts of Moscow State University

The article reveals the purpose and objectives of introducing Russian teaching methodology in Chinese universities, as well as the actual problems that need to be solved. The introduction of Russian teaching methodology in Chinese universities is an opportunity and a challenge to the traditional teaching method, which can not only reform the teaching system in China, but also promote the exchange of national cultures between the two countries. Comparing the differences in drawing methods and teaching concepts in China and Russia contributes to the following process.

The article emphasises that drawing from nature needs to integrate all aspects of teaching as a core component of students' visual arts development process. Scientific, rigorous and detailed teaching methods are now the main goal for improving education in China.

Keywords: method of teaching drawing, drawing from life, Russian system of drawing, integration, anatomy.

References

1. Niu Yafei, Zasyupkin V.N., Zubrilin K.M. Development of creative abilities of students of the art and graphic faculty in the process of teaching oil painting // *Science and School*. 2024. No.5.P.195–205.DOI:10.31862/1819-463X-2024-5-195-20
2. Li Bowei The influence of Russian modern art education on art education in China // *Pedagogical journal*. Vol. 2020. 10. No. 1 A.S. 220–225.
3. Xin G. Specifics of the methodology of teaching contemporary art to art teachers in Russian and Chinese universities // *Pedagogy and Ju Zhaochun*. Didactic foundations of teaching fine arts in the system of higher artistic and pedagogical education in Russia and China // *Modern problems of science and education*. – 2014. – No. 1. – P. 6. education. – 2023. – No. 2. – P. 59–69.
4. Sun Yixue. Interactive teaching technologies as a means of improving the professional and pedagogical training of school teachers of fine arts in universities of China: Dis. ... Cand. Ped. Sciences. – M., 2011. – 155 p.
5. Zubrilin. K. N. <Features of art education in China on the example of a joint educational program implemented at the Moscow Institute of Arts>. 2021. 191–197 p. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45476660>
6. Zubrilin.K.M., Razdobarina.L.A. <Integration potential of joint educational programs for training teachers of fine arts in Russia and China> 2022. 99–101 p. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48308354>

Методика проведения занятий в любительском театре: принципы, подходы, рекомендации

Шевкунов Александр Николаевич,

канд. пед. наук, заведующий кафедрой режиссуры, БУ ВО
«Сургутский государственный университет»
E-mail: a777n@mail.ru

Представленная статья посвящена комплексному рассмотрению методологических основ организации учебных процессов в любительских театрах и школьных театральных коллективах. Основное внимание уделяется выработке стратегических направлений педагогического воздействия, обеспечивающих эффективность освоения участниками базовых компетенций театрального искусства. Описаны универсальные принципы построения системы занятий, включающие оптимизацию учебно-воспитательной нагрузки, реализацию дидактических принципов и подбор адекватных методов обучения. Подчеркивается необходимость дифференцированного подхода к участникам любительского театра, учитывающего индивидуальные характеристики, способности и уровень подготовки каждого из них. Подробно рассматриваются способы эффективного распределения времени занятий, сочетания академической подготовки и практической реализации полученных знаний, стимулирования мотивации и повышения заинтересованности участников в творческой деятельности. Рекомендации направлены на повышение качества работы любительских театральных коллективов и обеспечение успешного завершения проекта – выпуска спектакля.

Ключевые слова: любительский театр, театральная педагогика, методика обучения, организация занятий, театральное искусство, творческий потенциал, индивидуальный подход, выпуск спектакля.

Введение

Театр является важнейшим компонентом культурного наследия человечества, выполняя одновременно эстетическую, образовательную и воспитательную функции. Любительская театральная деятельность, особенно в рамках школьного или студенческого кружка, приобретает особое значение, поскольку способствует всестороннему развитию молодежи, формируя коммуникативные навыки, артистизм, критическое мышление и способность к самовыражению. Процесс подготовки спектакля в любительском театре подразумевает комплекс мероприятий, направленных на формирование профессиональных компетенций и воспитание творческой личности. Важнейшую роль в достижении положительного результата играет методика проведения занятий, основанная на научных положениях педагогики и психологии. Она определяет систему и структуру образовательного процесса, регулирует способы подачи материала, учитывает психофизиологические характеристики учащихся и создает оптимальные условия для эффективного усвоения знаний и навыков. Однако современное исследование проблем педагогического сопровождения театральной деятельности показывает недостаточность научной разработки многих вопросов, связанных с организацией занятий в любительских театрах. Вопросы подбора репертуара, определения оптимальной продолжительности и интенсивности занятий, оценки эффективности используемых методик остаются открытыми и нуждаются в дальнейшем изучении.

Предметом исследования являются методические подходы и организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективное проведение занятий в любительском театре, способствующие развитию актерских способностей, повышению качества театральных постановок и формированию творческой личности обучающихся.

Цель исследования заключается в разработке методических рекомендаций по организации занятий в любительском театре, позволяющих повысить качество подготовки актеров-любителей и способствовать созданию высокохудожественных театральных произведений.

Задачи исследования:

1. Обосновать дидактические принципы, цели и формы занятий в любительском театре, определить оптимальный подход к обучению и использованию времени занятий.

2. Разработать практические рекомендации по выбору методов обучения, индивидуализации учебного процесса и организации занятий, нацеленные на повышение эффективности подготовки любительского театрального коллектива.

Материалы и методы

Исследование базируется на фундаментальных положениях общей педагогики, психологии и искусствоведения, а также опыте лучших российских театральных студий.

В исследовании используются общенаучные и частнонаучные методы исследования. Теоретико-методологический анализ литературы и практический опыт организации занятий в любительском театре позволил выделить ключевые дидактические принципы и методические подходы, используемые в этой сфере.

Обобщение и систематизация накопленного опыта известных театральных педагогов и мастеров, позволил упорядочить основные принципы и правила проведения занятий, применяемые в любительских театрах.

Результаты и их обсуждение

Общие методические требования к проведению занятий в любительском театре

Для того чтобы процесс подготовки спектакля в любительском театре или школьном театре дал положительный результат, руководителю помимо знаний в области театрального искусства и смежных областей также необходимо знать суть, принципы и содержание методики преподавания специальных дисциплин. Исходя из того, что к занятиям области театрального искусства предъявляются точно такие же требования, как и к любому другому занятию в системе среднего общего или дополнительного образования, руководитель любительского театра, также должен обладать знаниями общей педагогики. Однако при организации занятий в любительском театральном коллективе, существует своя специфика и особенности несмотря на то, что они соотносятся с общепедагогическими:

1. Целенаправленность занятий. Каждое занятие должно быть направлено на достижение определенных целей. На любой встрече любительского театрального коллектива, руководителю необходимо ставить как конкретные (связанные с конкретным данным занятием), так и общие цели (конечного результата). При постановке конкретных целей их достижение планируется не в удаленной перспективе, а здесь и сейчас, т.е. результат должен быть получен уже на данном конкретном занятии (умение совершать кувырок вперед через плечо). Общие цели предполагают отсроченный результат и достигаются в течение достаточно длительного периода времени и продолжительной работы с участниками любительского театра (показ спектакля).

В процессе подготовки спектакля конкретные цели будут меняться от занятия к занятию (научить участников любительского театрального коллектива накладывать грим, научить участников любительского театрального коллектива приемам снятия зажимов и т.д.), а общая цель будет оставаться неизменной до получения конечного результата – выпуска спектакля. При этом в конкретных целях отражаются этапы формирования знаний, умений и навыков, а в общей цели описывается конечный результат.

Вполне очевидно, что все цели, которые ставит руководитель любительского театрального коллектива, должны носить верифицируемый характер. Например, при подготовке конкретного спектакля в содержании цели прописывается не только конечный результат – премьера спектакля, но и отражается время необходимое на подготовку, конкретная дата премьеры, затраты, связанные с выпуском спектакля и т.д.

2. Оптимальность учебного процесса. Под оптимальностью мы понимаем достаточное количество усвоенных знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть участники любительского театра. На любых занятиях с участниками любительского театрального коллектива, важна количественная и качественная дозировка информационного потока и физических нагрузок, рассчитанных на индивидуальные особенности каждого отдельного участника любительского театрального коллектива. Для каждого конкретного участника любительского театра в зависимости от его возраста, способностей, работоспособности и т.д. необходимо подбирать такую учебно-тренировочную нагрузку, которая позволит обеспечить успешное достижение конкретной цели. При этом предлагаемая учебно-тренировочная нагрузка должна быть достаточной для ее достижения и в то же время достаточно сложной для обеспечения поступательного развития каждого участника любительского театрального коллектива.

3. Дидактические принципы. В сфере народной художественной культуры и, в частности, в области театрального творчества, можно выделить такие основополагающие дидактические принципы, как сознательность и активность; наглядность; системность и последовательность; прочность; историчность; доступность; связь теории с практикой.

Принципы сознательности и активности помимо основных своих функций должны опираться на добровольность, коллективизм, логическую последовательность, практическую деятельность, социальную значимость, творческую активность и самостоятельность.

Принцип наглядности – это основа театрального творчества. «Смотри на меня – делай как я», именно поэтому руководитель любительского театрального коллектива должен обладать всем набором знаний, умений и навыков, которым он желает наделить своих учеников. А для развития эмоциональной памяти необходимо, чтобы на занятиях все, что может и должно восприниматься

органами чувств, ими и воспринималось: осязание – осязанием/прикосновением, звук – слухом, вкус – вкусовыми рецепторами, видимое – зрением. Любой человек может вспомнить вкус и запах лимона, но для того, чтобы воспроизвести их в своем сознании, ему необходимо, хоть раз в жизни попробовать лимон.

Принцип системности и последовательности каждого занятия не сводится лишь к принципу «от простого к сложному». Вполне очевидно, что участникам любительского театра сложно выучить весь текст пьесы единовременно, отсюда вывод – репетиционный процесс проводим этюдным методом, но не забываем о целостности пьесы, ведь любой забытый фрагмент, гораздо проще вспомнить если он находится в системе, т.е. во взаимосвязи с соседними элементами. Если что-то не получается, то лучше на время оставить это, можно вернуться к этому на следующей репетиции. Для формирования навыка необходимо повторять упражнения на каждом занятии, ведь навык – это умение, доведенное до автоматизма.

Принцип прочности в театральном творчестве связан с прочностью усвоенных действий и запоминанием текстового материала пьесы. Данный принцип достаточно сильно зависит от отношения самих участников любительского театрального коллектива к творческому процессу подготовки театральной постановки. Исходя из этого, следует не допускать физической, эмоциональной и умственной перегрузки участников любительского театра в пользу общей цели – подготовки спектакля. Основная проблема любого руководителя любительского театрального коллектива заключается в том, что ее участники с трудом справляются с запоминанием текстового материала, именно поэтому нужно учить текст в действии; учить текст в эмоциях; учить текст в процессе; учить текст в различных темпо-ритмах; не пытаться учить текст, когда устали; не пытаться запоминать текст, когда не интересно [1].

Принцип историчности связан, прежде всего, с погружением в атмосферу литературного произведения. Без понимания истории написания пьесы, истории жизни автора, истории происходящих событий – поставить спектакль, в принципе, невозможно. Для достижения данной цели, необходимо посещать музеи, смотреть исторические фильмы и спектакли, читать литературу той эпохи, в которой разворачиваются события пьесы – все это не просто поможет в подготовке спектакля, без этого создать хороший спектакль будет просто невозможно.

Принцип доступности связан с уровнем развития участников театрального коллектива, их возрастом, опытом личной жизни, уровнем образования. Используя данный дидактический принцип, руководителю любительского театрального коллектива следует учитывать не только возраст его подопечных, но и их интересы, особенности развития, работоспособность, утомляемость.

4. Методы обучения. Методы обучения должны соответствовать не только дидактическим целям, но и содержанию материала связанного с процессом обучения и/или процессом подготовки спектакля. Достаточно важно из огромного разнообразия методов театрального обучения выбрать именно те, которые в данный конкретный момент времени дадут максимальный эффект для достижения общей и конкретных целей.

5. Использование времени занятий. На занятиях в любительском театре участники не просто приобщаются к театральному искусству, в процессе занятий они развивают речь, осанку, формируют навыки общения, раскрывают творческий потенциал, улучшают общее самочувствие и эмоциональное состояние, приобщаются к самостоятельной работе и т.д. и т.п. Несмотря на общую наполненность занятия различными тренингами, разминками, упражнениями, часть времени нужно отводить на достижение общей цели – подготовку спектакля, следовательно, необходимо оставлять время на репетиционный процесс. Однако нельзя пренебрегать и общей подготовительной работой: разминкой речевого аппарата, отработкой навыков сценического самочувствия, упражнениями, связанными с физическим состоянием и развитием творческого мышления. Несмотря на то, что нормальный темп занятий для каждого индивидуален, важно в ходе формирования любительского театрального коллектива добиваться общей синхронности всех темпо-ритмов занятия.

6. Индивидуальный подход. В коллективе любительского театра, даже если он состоит из одно-возрастного контингента, всегда требуется индивидуальный подход к каждому отдельному участнику. Связано это не только и не столько с различными темпераментами, уровнем развития, физическими данными, сколько с уникальными характеристиками каждой отдельной личности. Кто-то из участников любительского театра хорошо двигается, у кого-то есть проблемы с речью, а кто-то хочет быть лидером во всем и всегда. В подобных условиях, руководителю любительского театрального коллектива постоянно приходится подбирать сложность и продолжительность тех или иных упражнений, тренингов, разминок для каждого отдельного участника театрального коллектива. Это возможно осуществить только при постоянном изучении индивидуальных особенностей каждого из участников любительского театрального коллектива [2].

Типы занятий в сфере любительском театре

Помимо описанных выше требований, предъявляемых к занятиям в области театрального искусства, внутри данного вида деятельности существуют различные типы занятий, которые, так же, как и на классических уроках, различаются по соотношению времени, отводимого на теоретическое изучение материала (которого значительно меньше, чем на классических уроках), отработку практических навыков и умений и непосредственно репети-

ционный процесс. Репетиция, как самостоятельный тип занятия, в силу ряда причин не может быть отнесен ни к теоретическим, ни к практическим занятиям, а представляет собой самостоятельный вид деятельности несмотря на то, что носит сугубо практический характер. Исходя из специфики деятельности, все занятия в любительском театре носят комбинированный характер, т.е. они сочетают как теоретическую информацию (сообщение новых сведений, изучение текстового материала (застольный период), этапы заучивания текстового материала (учение роли) и т.д.), так и практическую часть, которая состоит из элементов отработки навыков (говорение, произношение, сценическое движение, расслабление и т.д.) и непосредственно репетиционного процесса.

Как уже отмечалось выше, комплексное практическое занятие в любительском театре представляет собой такое занятие, на котором решается несколько задач обучения актера любительского театра. На подобных занятиях участники любительского театрального коллектива закрепляют специальные умения, которые они освоили ранее. Основная форма подобных занятий – тренинг. Тренинг (англ. training от train – обучать, воспитывать) в сфере подготовки актеров – устоявшаяся форма активного обучения, направленная на формирование практических навыков. В отличие от бизнес-тренингов и тренингов личностного роста, театральные тренинги призваны в первую очередь формировать те поведенческие навыки, которые будут полезны будущему актеру на сцене. К ним относятся тренинги по сценической речи, тренинги по актерскому мастерству, тренинги по сценическому движению и т.д. Во время проведения тренинга абсолютно не обязательно стремиться к мощным прорывам и изменениям, важен сам процесс и активное участие в нем обучающихся. С точки зрения методики преподавания, важнейшим компонентом подобных занятий, является вводная инструкция (объяснение) и текущий контроль (правильность выполнения). Даже если участники любительского театрального коллектива уже досконально знают данный конкретный тренинг (например, дыхательная гимнастика по методу Стрельниковой), руководитель любительского театра все равно должен отслеживать правильность выполнения упражнений. Большое значение контроль приобретает тогда, когда речь заходит о тренинге в области сценического движения (например, отработка боя без оружия или падений). По своей сути, любые тренинги, проводимые в любительском театре, есть не что иное, как практическое повторение уже известных участникам умений. Если базовый уровень умений отсутствует, его необходимо дать, т.е. преподавать. На подобных занятиях происходит совершенствование умений обучающихся, развиваются скоростные показатели выполнения упражнений, в том числе и говорения (например, скороговорки), а также формируется умение работать в коллективе. Если участники коллектива занимаются уже не первый

год, руководитель может использовать индивидуальные формы организации деятельности участников любительского театра во время тренингов, т.е. предоставить им возможность самостоятельно выбирать тренинги для развития тех или иных навыков, в зависимости от желаний и общей оценки успешности каждого отдельного участника любительского театрального коллектива.

Помимо тренингов в сфере подготовки актеров достаточно часто используется такая форма проведения занятий как самостоятельная работа. По своей сути это практические занятия, на которых участники любительского театрального коллектива самостоятельно отрабатывают те или иные элементы актерского мастерства, умения в области сценического движения или сценической речи. Это могут быть не только упражнения, призванные размять речевой или физический аппарат участников любительского театра. Достаточно часто руководитель любительского театрального коллектива поручает своим подопечным самостоятельно проиграть ту или иную сцену спектакля. При этом никакой помощи во время проведения данного репетиционного прогона руководитель не оказывает, участники любительского театра самостоятельно выбирают темпо-ритм, планируют этапы, исправляют ошибки и т.д. По окончании прогона достаточно часто участники любительского театра самостоятельно пытаются оценить результат своей работы. На этапе подведения итогов присутствие руководителя обязательно, даже если во время прогона он отсутствовал.

Еще одним, немаловажным компонентом методических требований к проведению занятий в любительском театре, являются требования к структуре занятий. Под структурой занятий мы будем понимать соотношение элементов этих занятий в их последовательности и взаимосвязи. Руководитель любительского театрального коллектива вправе самостоятельно решать, как будет проводиться очередное занятие, тем не менее наиболее распространенная структура выглядит следующим образом:

1. Организационная встреча.
2. Объяснение нового материала (при его наличии).
3. Проведение тренингов.
4. Репетиционный процесс.
5. Подведение итогов.

Во время организационной встречи проходит сбор участников любительского театрального коллектива, проверка наличия формы для занятий, проговариваются основные задачи на данное занятие и т.д. Во время организационного момента рекомендуется проводить вводную беседу, в которой руководитель мобилизует участников коллектива на проведение занятия, старается заинтересовать их предстоящей работой, вызвать синергию коллектива (синергия от греческого *συνεργία* – соучастие, содействие, характеризуется тем, что объединенное усилие коллектива приносит ре-

зультат, значительно превосходящий результаты каждого отдельного его участника) [3].

Наиболее важным компонентом организационного момента является формирование заинтересованности и позитивного отношения каждого из участников любительского театрального коллектива к конечному результату деятельности. Вполне очевидно, что человек, заинтересованный в результате своей деятельности, будет показывать значительно более высокие результаты.

Во время занятий в любительском театре, особенно на этапе формирования театрального коллектива, приходится объяснять новый материал (чаще используется прием «смотри на меня, делай как я»), тем не менее, если в этом возникает необходимость, то лучше всего это делать не под запись, а в свободной беседе, как это описано в книге К.С. Станиславского «Работа актера над собой» [4].

Проведение тренинга как элемента практической работы сводится к следующей последовательности: руководитель объявляет название тренинга, если участникам любительского театра он не известен – (1) объясняет цели, задачи, правила тренинга, (2) демонстрирует элементы тренинга, (3) принимает участие в первых тренингах наравне с участниками любительского театрального коллектива. Если участники любительского театра тренинг знают, то они могут выполнять его самостоятельно, под контролем руководителя.

Репетиционный процесс чаще всего начинается с того этапа (момента), на котором группа коллектива остановилась на предыдущем занятии. В зависимости от результатов предыдущих репетиций руководитель принимает решение о том, чем конкретно будет заниматься коллектив сегодня – повторять или закреплять пройденное (найденное) ранее, проводить поиск новых решений либо репетировать следующий фрагмент спектакля.

Подведение итогов – наиболее важный и обязательный элемент всего занятия. При подведении итогов рекомендуется сделать вывод об общих успехах коллектива, отметить достижения каждого конкретного участника любительского коллектива, акцентировать внимание на недочетах с обязательной рекомендацией на что необходимо обратить особое внимание. Если есть такая необходимость, то руководитель может дать домашнее задание, которое чаще всего сводится либо к заучиванию текста, либо к ознакомлению с литературным произведением, либо к самостоятельным тренингам (чаще всего по исправлению дефектов речи) и т.д.

Подводя итоги всего описанного выше, мы можем сделать вывод о том, что к занятиям в любительском театральном коллективе предъявляются следующие требования:

1. Занятия должны быть спланированы.

2. Большая часть времени, отводимого на занятия, должна быть отведена практической работе и репетиционному процессу.

3. Во время каждого занятия следует уделять время проведению тренингов, направленных на развитие актерских умений, отработку и развитие сценической речи, упражнений по сценическому движению и т.д., вплоть до формирования навыков.

4. Подведение итогов – обязательная часть любого занятия.

Методика организации учебно-творческого процесса в любительском театральном коллективе

Для проведения занятий в любительском театре необходимо специально оборудованное помещение, хотя, безусловно, если участники коллектива и руководитель хотят действовать и бескорыстно влюблены в театр, то занятия могут проводиться в необорудованном помещении, например, в спортивном зале, в учебном классе и даже на улице. Тем не менее для оптимальной организации учебно-творческого процесса необходим «черный кабинет», оборудованный хотя бы минимальным театральным освещением и любым звуковым оборудованием (блютуз-колонка, магнитофон, CD-проигрыватель и др.). Расписание занятий, как правило, составляется либо на одну четверть, либо на полугодие. В новом театральном коллективе основное внимание следует уделить формированию коллектива и базовым (начальным) упражнениям на формирование сценического самочувствия, включая тренинги, этюды, специальные игры, инсценировки. После того как руководитель поймет, что его коллектив готов к первой серьезной работе, необходимо определиться с репертуаром, а именно – с первым спектаклем. Здесь, конечно, сложно давать какие-либо рекомендации, но хотелось бы предостеречь начинающего режиссера – не стоит пытаться с первого спектакля «...замахнуться на Шекспира» [5]. Начинать можно с чего-то не требующего сложной режиссерской и актерской работы, лучшим решением в данной ситуации может оказаться подготовка новогоднего спектакля. Во-первых, чаще всего он ориентируется на детскую аудиторию, а дети, как известно, искренни, непредвзяты и бескорыстны. Участники любительского коллектива в подобной атмосфере не получают «горькую пилюлю» критики, а руководитель сможет оценить на что способен его коллектив.

В дальнейшем, после того как коллектив получит опыт театральных постановок на различных площадках, в длительных репетиционных периодах и сложных ситуациях в подготовке реквизита, декораций и костюмов, можно будет рассмотреть более серьезный постановочный материал.

Заключение

Эффективная подготовка спектакля в любительском театре возможна только при соблюдении строгих педагогических подходов и тщательной проработке учебных процессов. Организация занятий требует от руководителя глубокого понимания психологии участников, владения методами театраль-

ного воспитания и знанием дидактических принципов. Следуя требованиям целенаправленности, оптимизации нагрузки, соблюдения дидактических принципов, правильного выбора методов обучения, рационального использования времени и учета индивидуальных особенностей каждого участника, руководитель сможет создать благоприятные условия для успешного прохождения пути от первых шагов до выхода на сцену. Только продуманная система занятий, включающая регулярные тренировки, креативные подходы и взаимодействие в группе, способна раскрыть творческие возможности членов коллектива и достичь главной цели – создание качественного художественного продукта, доставляющего удовольствие зрителям и участникам.

Литература

1. Шевкунов А.Н. Практика применения специальных методик по запоминанию текста при работе с любительским театральным коллективом // Современное педагогическое образование: научный журнал. – Москва. – 2020. – № 8. – С. 81–85.
2. Шевкунов А.Н., Бирюкова Н.С., Краснова Е.В. Педагогические условия развития любительского театрального творчества // Современное педагогическое образование: научный журнал. Москва. 2024. № 5. С. 8–12.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Изд. 4-е, доп. М.: ИТИ Технологии, 2006. 944 с.
4. Станиславский К.С. Работа актера над собой. М.: Искусство, 1985. 520 с.
5. Фильм «Берегись автомобиля». Авторы сценария Эмиль Брагинский, Эльдар Рязанов. URL: https://vk.com/video-20286388_456240026 (дата обращения: 22.04.2025).

METHODS OF CONDUCTING CLASSES IN THE AMATEUR THEATER: PRINCIPLES, APPROACHES, RECOMMENDATIONS

Shevkunov A.N.

Surgut State University

The presented article is devoted to a comprehensive review of the methodological foundations of the organization of educational processes in amateur theaters and school theater groups. The main attention is paid to the development of strategic directions of pedagogical influence, ensuring the effectiveness of participants' mastering the basic competencies of theatrical art. The universal principles of building a system of classes are described, including optimizing the educational load, implementing didactic principles and selecting adequate teaching methods. The need for a differentiated approach to amateur theater participants is emphasized, taking into account the individual characteristics, abilities and level of training of each of them. The methods of effective allocation of class time, combining academic training and practical implementation of acquired knowledge, stimulating motivation and increasing the interest of participants in creative activities are considered in detail. The recommendations are aimed at improving the quality of work of amateur theater groups and ensuring the successful completion of the production project.

Keywords: amateur theater, theatrical pedagogy, teaching methods, organization of classes, theatrical art, creative potential, individual approach, production of a play.

References

1. Shevkunov A.N. The practice of using special techniques for memorizing text when working with an amateur theater group // Modern pedagogical education: scientific journal. – Moscow. 2020. No. 8. pp. 81–85.
2. Shevkunov A.N., Biryukova N.S., Krasnova E.V. Pedagogical conditions for the development of amateur theatrical creativity // Modern pedagogical education: a scientific journal. Moscow. 2024. No. 5. pp. 8–12.
3. Ozhegov S.I., Shvedova N.Y. Explanatory dictionary of the Russian language. Ed. 4th, supplement M.: ITI Technologies, 2006. 944 p.
4. Stanislavsky K.S. The actor's work on himself. Moscow: Iskustvo, 1985. 520 p.
5. The movie "Beware of the car". The screenplay was written by Emil Braginsky and Eldar Ryazanov. URL: https://vk.com/video-20286388_456240026 (date of request: 04/22/2025).

Якупова Гульзида Ханифовна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры философии и права, Казанский государственный аграрный университет
E-mail: Gulzida.Yakupova@mail.ru

В статье описана роль посещения музеев и театров в воспитательной работе студентов высшей школы и в преподавании гуманитарных дисциплин. Показано, что выбирая те или иные экскурсии нужно не только учитывать интересы учащихся, а также необходимо связывать содержание этих экскурсий с теоретическим материалом, который изучается на занятиях гуманитарного направления, в том числе татарского языка и литературы. Любая экскурсия должна преследовать познавательные цели и вовлечь студентов в культурное прошлое страны, знакомить их с выдающимися личностями, оставивших неизгладимый след в различных областях деятельности человека. Показана роль экскурсий в музеи и театры в воспитательной работе со студентами и в формировании гармоничной, всесторонне развитой личности.

Ключевые слова: экскурсии, музеи, театры, воспитательная работа, студенты.

Введение

Одним из основных компонентов образовательной деятельности преподавателя высшего учебного заведения всегда была и остается воспитательная работа. Вместе с учебной работой они составляют единую и целенаправленную организованную деятельность... «способствующую реализации интеллектуального, морального, творческого и физического потенциала обучающихся, и формированию комплексно развитой и гармоничной личности, способного к творчеству, обладающего научным мировоззрением, высокой культурой и гражданской ответственностью» [7, с. 169]. Сегодня значение воспитательной работы в единой системе образовательной деятельности никем не оспаривается, и более того, как основной фактор в формировании студента как личность, как человека, стремящегося получать высшее образование и стать полноценным членом общества, выдвигается на первый план. Не случайно, воспитанию молодого поколения уделяется особое внимание и воспитательная работа выделяется как приоритетное направление в государственной политике, что отражается во многих нормативно-правовых актах, в том числе и в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 21.12.2012 г., и в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы» [3, п. 1., с. 2.].

Не секрет, что в современном обществе наблюдается некоторая тенденция снижения уровня нравственности и морально-эстетических аспектов в межличностных отношениях, что в целом диктуется реалиями современного мира.

Многие исследователи отмечают, что «...художественно-эстетическое воспитание студентов – это сложный педагогический процесс, где идет четкое взаимодействие студента и педагога, в основе которого лежит деятельность на личный, деятельный и творческий компонент эстетической культуры» [4, с. 544–545]. Важное место в духовно-нравственном воспитании студентов ВУЗов должно быть отведено экскурсионной работе и посещению музеев и театров, как основа культурного просвещения.

Не случайно, о необходимости тесного сотрудничества образовательных учреждений и музеев в системе воспитательной деятельности писали в своих трудах еще в конце XIX и в начале XX веков немецкие ученые-педагоги Г. Фройденталь, А. Рейхвейн и др. В эти годы возникла и не утратила своего значения по сегодняшний день, новая наука – музейная педагогика, которая «изучает образовательные проблемы музейной коммуни-

кации» [6, с. 344]. Многочисленные представители русской интеллигенции тоже поддерживали основные положения и теории данной науки. Например, русский философ Н.Ф. Федоров писал: «Всякий человек носит в себе музей... ибо хранение – закон коренной, предшествовавший человеку, действовавший до него...» [5, с. 575].

Музеи и театры существуют уже с древних времен и продолжают привлекать людей со всего мира. Эти удивительные места являются не только источником вдохновения, но и центры культурного развития и образования. Посещение музеев и театров позволяет людям погрузиться в историю, изучить прошлое и развить свои эстетические вкусы.

Результаты исследования и обсуждение

Посещение музеев и театров является отличным средством образования и самообразования. В музеях можно узнать о прошлых событиях и культуре различных народов. Это помогает расширить кругозор и понять историческое и культурное значение разных эпох и культурных традиций. Театр, в свою очередь, помогает развить эстетическое восприятие и чувство красоты. Посещение спектаклей расширяет кругозор, помогает понять глубину человеческих чувств и ощутить культурное наследие народов.

Весьма примечательны в этом отношении экскурсии в Национальный музей РТ, который располагает одним из крупнейших в России музейных собраний – 940 тысяч предметов. В фондах музея содержатся богатые коллекции археологии и этнографии народов Поволжья, Волжско-Камского региона и Приуралья. Можно увидеть наряду с историческими памятниками и артефактами Булгаро-татарской цивилизации и государств Древнего мира, предметами культур Востока и Запада, ислама и православия, мемориальные коллекции выдающихся личностей в истории русского и татарского народов. В залах музея можно лицезреть подлинную рукопись эпохи Казанского ханства, Ефремово евангелие, которым венчали на царство первого Романова, карету Екатерины II, редкой красоты украшения и многое другое, что может пробудить у молодого человека чувства гордости за свой народ и историю.

Сотрудничество с музеями перед ВУЗами открывают широкие возможности по реализации учебно-воспитательной работы в нескольких направлениях.

Во-первых, историко-познавательное: музеи позволяют смотреть на настоящее и взглянуть в будущее через призму будущего, почувствовать исторические корни своего народа, своего языка, культуры и традиций, что особенно необходимо в патриотическом воспитании молодежи.

Во-вторых, культурно-духовное, что проявляется в повышении эмоциональной отзывчивости и нравственности посетителя, в изменении духовности восприятия человеком современной реальности способствуя тем самым эстетическому воспитанию.

Выбирая те или иные экскурсии преподавателем должны учитываться не только интересы учащихся, но и содержание этих экскурсий с теоретическим материалом, который изучается на занятиях гуманитарного направления, в том числе татарского языка и литературы. Любая экскурсия должна преследовать познавательные цели и вовлечь студентов в культурное прошлое страны, знакомить их с выдающимися личностями, оставивших неизгладимый след в различных областях деятельности человека. В своей работе мы исходили из этих целей и нам удалось сделать экскурсии именно таковыми. Так экскурсии в музей великого татарского ученого, просветителя, этнографа, языковеда, педагога Каюма Насыри:

К.Насыри – известный татарский ученый, просветитель и публицист 19 века. Музей Каюма Насыри открыт в Казани 2002 году. Расположен он в доме на исторической части города являющийся архитектурным памятником XIX века, что само уже является важным фактором с точки зрения воспитательной работы. В музее можно ознакомиться историко-биографическими и мемориально-бытовыми фактами о жизни и деятельности ученого. Здесь можно увидеть печатные и рукописные труды ученого, коллекции исторически ценных книг и учебников, изданных начиная с конца XVI-II века на татарском и арабском языках, а также многие другие материалы из личных архивов самого К.Насыри, его родственников и друзей, которые составили основу экспозиции. В музее представлены также материалы и о других татарских писателях-просветителях того времени, таких как Ш. Марджани, Х. Фаизханов, которые рассказывают посетителям об особенностях развития татарского просвещения в целом.

Музей известного татарского поэта Габдуллы Тукая

Литературный музей Г.Тукая размещен также в живописном двухэтажном особняке конца 19 века, в историческом центре Казани. Здание, построенное по проекту архитекторов Ф.И. Амлонга и Г.Б. Руша является одним из самых красивых домов Старо-татарской слободы. Габдулла Тукай (1886–1913) – великий татарский поэт и прозаик, который за столь короткую свою жизнь сумел оставить неизгладимый след в истории развития татарского языка и литературы. Знакомство многострадальной судьбой и творчеством Г. Тукая через экспозиции музея не могут оставить равнодушным ни одного человека. Они возвращают каждого посетителя событиям тех лет, заставляют искренне сопереживать за судьбы людей разных слоев татарского общества, которые внесли вклад в развитие национальной культуры в конце 19 и в начале 20 веков.

Его произведения вошли в золотой фонд татарской поэзии и мировой культуры. Экспозиция музея дает целостное представление и ознакомливает посетителей творчеством Г. Тукая. Кроме того, она отражает жизнь различных слоев татарского общества на переломе веков, развитие национальной мысли и культуры в начале XX века.

Экскурсии в музей-квартиру великого татарского поэта, Героя Советского Союза Мусы Джалиля

Музей Мусы Джалиля располагается в доме, где до ухода на фронт в 1941 году жил великий татарский поэт с семьей. Музей занимает две смежные квартиры: одна из них мемориальная, другая – обустроена под литературно-музыкальный салон. Мемориальная часть экспозиции включает личные вещи Джалиля и его семьи, а также предметы той эпохи. В кабинете поэта хранятся письменный стол, купленный самим Джалилем в 1935 году, книжный шкаф, в котором располагается личная библиотека поэта, мандолина, приобретенная им в 1934 году, фотоальбомы со снимками друзей, родных и личными фотографии поэта. Студенты академии имеют возможность познакомиться, узнать о героическом подвиге Мусы Джалиля, доблестно защищавшего нашего Отечества. Вся жизнь Мусы Джалиля была примером любви, преданности к Родине, к своему народу. Вот какие слова звучат в его стихотворении «Мои песни»:

«Сердце с последним дыханием жизни
Выполнит твердую клятву свою:
Песни всегда посвящал я отчизне,
Ныне отчизне я жизнь отдаю.
Песня меня научила свободе,
Песня борцом умереть мне велит.
Жизнь моя песней звенела в народе,
Смерть моя песней борьбы прозвучит»
[2, С. 272].

Такие экскурсии имеют огромное значение в воспитании патриотизма у молодого поколения. Патриотизм, любовь к своему Отечеству олицетворяет неразрывность с его историей, культурой, что составляет «... духовно-нравственную основу личности, формирующими ее гражданскую позицию и потребность в достойном, самоотверженном, вплоть до самопожертвования, служении Родине» [8, С. 168–171].

Музей татарского писателя, драматурга, публициста, общественного деятеля Шарифа Камала

Основная экспозиция музея – это коллекция, посвященная классике татарской литературы. Коллекция включает в себя множество архивных материалов и документов, предметы интерьера и личные вещи Шарифа Камалетдиновича. В мемориальную экспозицию входят: рукописи, фотографии, печатная машинка фирмы «Ройаль», письменный стол, книжный шкаф, рояль, этажерка-вертушка, каретные часы, чашка с блюдцем, керосиновая лампа, настенные часы, обширная библиотека и т.д. Музейная коллекция также включает в себя книжные издания произведений литератора (в том числе прижизненные). В мемориальной части музея воссоздана обстановка, в которой жил прозаик и поэт. Квартирный интерьер полностью отражает уклад жизни и особенности быта талантливого татарского литератора, которые характерны и для всех ка-

занских интеллигентов, бывших современниками Шарифа Камала.

Государственный музей изобразительных искусств Республики Татарстан

В музее представлены работы известных художников России периода XVII–XIX веков, памятники древнерусской иконописи XVI в., произведения русского авангарда начала XX в. Государственный музей изобразительных искусств РТ один из крупнейших региональных художественных музеев в РФ, где насчитывается более 26-ти тысяч произведений живописи, графики, скульптуры, декоративно-прикладного искусства. Посещение такого музея погружает студента в прекрасный мир искусства. С первых минут пребывания в музее студенты были в восторге от удивительных произведений – от картин известных художников до изысканных скульптур. Аналогичные чувства переживали они и при посещении музея Б.Урманче.

Музей художника Б. Урманче

Экскурсия была организована также в рамках изучения дисциплины «Татарский язык». Баки Урманче – великий татарский художник со сложной судьбой и многоплановым творчеством. В музее открывается полная картина его нелегкого жизненного и творческого пути. Баки Урманче принадлежит тому типу гениальных людей, творчество которых поднимает национальную культуру на новый уровень, становится ее символом и ориентиром. Само здание музея является архитектурным памятником XX века с элементами модерна, но он небольшой, а так как наследие художника велико (более 300 живописных полотен, около 100 скульптур и многое другое), то в нём находится лишь его часть. На первом этаже музея у посетителей есть возможность познакомиться с Баки Урманче как со скульптором, а также в общих чертах ознакомиться с его творчеством. На втором – представлены его живописные полотна, написанные в период 1920–1970 годов. Наиболее символические, монументальные работы мастера – триптих «Татарстан», «Портрет Абая», «Бульденежи». В экспозиции музея также представлен небольшой мемориальный уголок мастерской художника с личными вещами. В целом, обсуждение увиденного и услышанного помогло развить студентам навыки анализа и критического мышления, что важно для изучения языка.

Посещение выставок и спектаклей позволяет окунуться в мир искусства, получить новые эмоции и идеи, которые могут стать источником вдохновения для собственных творческих проектов или поиска новых решений в повседневной жизни. Музеи и театры, несомненно, способствуют культурному развитию общества в целом и нравственно-эстетическому воспитанию студента в частности. Целью любой экскурсии наряду с расширением культурного кругозора с разносторонними воспитательными аспектами, должна быть и использование полученной информации в ходе этих экскурсий, для закрепления тех теоретических знаний,

которые получены студентами в рамках занятий по гуманитарным дисциплинам. Работа педагога вуза, преподавателя языковых дисциплин, всегда может быть направлена на выполнение этой цели. Несомненно, данные мероприятия нельзя назвать выгодными в материальном плане, но они необходимы для реализации некоторых социальных интересов личности и общества.

Формирование гармоничного и творчески активного, духовно развитого и культурного человека, ответственного за свои поступки и за окружающих является первостепенной задачей воспитательной работы. В этом аспекте неопределимой является влияние на образовательный процесс театрального искусства. Театр направляет зрителя в мир прекрасного, заставляет сострадать и радоваться, думать и сопереживать вместе с героями спектаклей, оказывая тем самым мощное воздействие на эмоциональный мир человека.

Театр – и зрелище, и школа для народа,
Будить сердца людей – вот в чем его природа!
На путь неправедный он не дает свернуть,
Он к свету нас ведет, открыв нам правый путь,
– так писал в своем стихотворении «Театр» выдающийся татарский поэт, литератор и общественный деятель вышеупомянутый Габдулла Тукай [1, с. 71].

Он глубоко понимал суть театра, его роль в жизни народа, душа которого стремится к самовыражению через искусство. Он считает, предназначение театра – быть не только местом увеселения, а прежде всего «... будить сердца людей!».

Для современного общества театр представляет собой некий социальный институт, выполняющий несколько важных функций.

Первая функция – познавательная. Через театр молодое поколение знакомится основами познания мира и учится одновременно гармонично существовать в нем, приобретая морально-этические и нравственно-эстетические качества.

Вторая функция – регулятивная. Данная функция проявляется в том, что театр способствуя формированию общественного сознания у людей приводит к изменению поступков, духовного состояния человека и постепенно к изменению межличностных отношений.

Важное значение театра для образовательного процесса состоит и в том, что он включает в себя ряд наук и искусств. Это безусловно, литература и язык, история, изобразительное искусство и музыка.

Посещение студентами театра имени Галиасгара Камала служит примером ответов на все эти вопросы. Например, спектакль, основанный на двух романах писателя Махмуда Галая «Мать» и «Мухаджиры», посвящённых истории татарского народа в конце XIX – начале XX века, который поднимает глубокую философскую тему – поиск смысла жизни, счастья. Спектакль «Взлетел птах на плетень» Аязя Гилязова, где повествует

ся о раздоре двух семей из-за пустяка – желания доминировать в округе. Но более глубокий смысл спектакля, делающий его особенно актуальной сегодня, заключается в идеи «Сила народа – в единстве!», и не нужно ждать беды, чтобы объединиться, ведь это так просто – протянуть другу руку через плетень. Спектакль «Хуш, авылым», сюжет которого посвящён исчезающим татарским деревням. Постановка основана на реальных историях людей, где исторические факты представлены в таком интересном контексте, что помогает находить на многие социально значимые вопросы сегодняшнего дня.

Заключение

Экскурсионная деятельность имеет большое значение в воспитательной работе студентов. Правильно подобранные экскурсии в музеи и театры способствуют формированию гармоничной, всесторонне развитой личности. Кроме того, экскурсии помогают решить ряд задач и общеобразовательного процесса. Они активизируют познавательный интерес, расширяют кругозор молодого человека, углубляют и систематизируют знания об истории и культуре нашей Родины.

Посещение таких учреждений стимулирует развитие культурных навыков и интереса к искусству у населения. Посещение музеев и театров позволяет погрузиться в мир истории, культуры и искусства, что способствует личностному росту и обогащению духовного опыта.

Литература

1. Габдулла Тукай. Избранное: стихотворения. – Казань.-Татар.кн.изд-во.-2019.-239с.
2. М.Джалиль. Избранное: стихотворения. – Казань.-Татар.кн.изд-во.-2021. – 303с.
3. Российская Федерация. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации: 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – П. 1. – Ст. 2.
4. Ушкова Н.В. Художественно-эстетическое воспитание студентов в вузе / Н.В. Ушкова // Молодой ученый. –2013. – № 10 (57). – С. 544–545.
5. Федоров Н.Ф. Музей, его смысл и назначение. Сочинения. Москва, 1982. – 576с.
6. Шеховская Н.Л. Музейная педагогика: историко-педагогический анализ/ Шеховская Н.Л., Мандебур Е.П. // Научные ведомости Белгородского государственного университета: Гуманитарные науки. 2011; № 6 (101): 343–350.
7. Якупова Г.Х. Воспитательные аспекты преподавательской деятельности в вузе / Г.Х. Якупова, З.Р. Закиева// Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 1 (115). – С. 169–172.
8. Якупова Г.Х. Идеи патриотизма в художественной литературе / Г.Х. Якупова// Современная наука: актуальные проблемы теории и прак-

THE ROLE OF EXCURSION ACTIVITIES IN THE EDUCATIONAL WORK OF STUDENTS

Yakupova G.Kh.

Kazan State Agrarian University

The article describes the role of visiting museums and theaters in the educational work of students of higher education and in teaching the humanities. It is shown that when choosing excursions to museums, it is always necessary to take into account the interests of students, and also try to connect the content of excursions with the material that is studied in the classes of the Tatar language and literature. Any excursion should pursue educational goals and involve students in the cultural past of the country, acquaint them with outstanding personalities who left an indelible mark in various areas of human activity. Excursions to museums and theaters are of great importance in the formation of a harmonious, comprehensively developed personality.

Keywords: excursions, museums, theaters, educational work, students.

References

1. Gabdulla Tukay. Selected: poems. – Kazan.-Tatar. book publishing house.-2019.-239 p.
2. M. Jalil. Selected: poems. – Kazan.-Tatar. book publishing house.-2021.-303 p.
3. Russian Federation. Federal Law on Education in the Russian Federation: 29.12.2012 N 273-FZ «On Education in the Russian Federation». – P. 1. – Art. 2.
4. Ushkova N.V. Artistic and aesthetic education of students at the university / N.V. Ushkova // Young scientist. – 2013. – No. 10 (57). – P. 544–545.
5. Fedorov N.F. Museum, its meaning and purpose. Essays. Moscow, 1982. – 576p.
6. Shekhovskaya N.L. Museum pedagogy: historical and pedagogical analysis / Shekhovskaya N.L., Mandebura E.P. // Scientific bulletins of Belgorod State University: Humanities. 2011; No. 6 (101): 343–350.
7. Yakupova G. Kh. Educational aspects of pedagogical activity at a university / G. Kh. Yakupova, Z.R. Zakieva // International scientific research journal. – 2022. – No. 1 (115). – P. 169–172.
8. Yakupova G. Kh. The ideas of patriotism in literature / G. Kh. Yakubova// Modern science: current problems of theory and practice. Series: Humanities. – 2018. – No.6–1. – P. 168–171.

Влияние сценарных чат-ботов на обучение математическому анализу студентов ИТМО в 2025 году: анализ результатов педагогического эксперимента

Блейхер Оксана Владимировна,

кандидат философских наук, доцент, кафедра методики обучения математике и информатике, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
E-mail: oxanableikher@mail.ru

Рванова Алла Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Научно-образовательный центр математики, Университет ИТМО
E-mail: alla_rv@mail.ru

Исаева Татьяна Тимофеевна,

кандидат технических наук, доцент, Научно-образовательный центр математики, Университет ИТМО
E-mail: tangotyr@mail.ru

Целью исследования, проведённого в Университете ИТМО в 2025 году, являлась оценка эффективности внедрения сценарных чат-ботов в обучение курсу математического анализа второго семестра. Исследование базировалось на методической системе В.А. Пышкало, которая рассматривает образовательный процесс как взаимодействие целей, содержания, методов, форм и средств обучения. В фокусе исследования находилось влияние цифровых средств на формирование понятийного аппарата, развитие аналитического мышления и метапредметных компетенций студентов.

В рамках исследования были реализованы два направления анализа: оценка изменений уровня знаний студентов экспериментальной группы до и после взаимодействия с чат-ботом, а также сравнительный анализ результатов контрольной и экспериментальной групп. Для сбора данных использовались тестирование, направленное на проверку усвоения учебного материала, и анкетирование студентов, отражающее их субъективную оценку качества и удобства работы с чат-ботом.

Анализ показал прирост доли верных ответов в экспериментальной группе на 21,55% по сравнению с контрольной, что подтверждает положительное влияние сценарного чат-бота на качество усвоения курса математического анализа. Студенты высоко оценили удобство использования, структуру представленного материала и его теоретическую ценность, отметив потенциал чат-бота как эффективного средства самообучения и самоконтроля.

Перспективы дальнейшего использования сценарных чат-ботов связаны с их интеграцией в смешанные и дистанционные форматы обучения, адаптацией содержания под индивидуальные образовательные траектории и расширением функционала (включая визуализации, автоматическую проверку решений и генерацию обратной связи). Чат-боты могут стать неотъемлемым компонентом цифровой образовательной среды, способствуя формированию у студентов метапредметных и цифровых компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования.

Ключевые слова: чат-боты, математическое образование, персонализированное образование, педагогический эксперимент, тестирование.

Внедрение чат-ботов в процесс обучения рассматривается в контексте методической системы обучения математике В.А. Пышкало [7], согласно которой процесс преподавания рассматривается как взаимодействие пяти ключевых компонентов: целей, содержания, методов, форм и средств обучения. Современные цифровые технологии, в частности сценарные чат-боты, обладают потенциалом трансформировать каждый из этих компонентов, способствуя повышению эффективности и персонализации образовательного процесса [1, 2, 6, 10]. Рассмотрим влияние сценарных чат-ботов на примере темы «Предел функции» в рамках курса математического анализа.

В традиционной модели обучения основными целями выступают формирование понятийного аппарата, овладение алгоритмами вычисления пределов, развитие аналитического мышления. В условиях использования чат-ботов цели обучения расширяются: они включают развитие самостоятельности, цифровой и функциональной грамотности, а также формирование навыков самодиагностики и самокоррекции. Чат-боты позволяют задавать индивидуальные образовательные траектории и реализовывать цели, ориентированные не только на усвоение содержания, но и на развитие метапредметных и личностных результатов [3, 5, 11].

Содержание темы «Предел функции», представленное в чат-боте, структурируется в виде ветвящегося сценария, включающего как теоретические, так и практические блоки. Пользователь может выбрать упрощённое или строгое объяснение понятий (например, определение предела по Коши или Гейне), изучать визуализации (графики функций), выполнять задания с пошаговыми подсказками, а также решать прикладные задачи, направленные на развитие функциональной грамотности. Таким образом, содержание становится гибким, адаптируемым к уровню подготовки обучающегося и контексту применения знаний.

Использование в обучении сценарных чат-ботов способствует переходу от традиционных объяснительно-иллюстративных методов к интерактивным, эвристическим и деятельностным. В процессе взаимодействия чат-бот выступает в роли цифрового наставника: задаёт вопросы, организует проблемные ситуации, побуждает к самопроверке и анализу ошибок. Реализуются такие методы, как обучение через диалог, проблемное обучение, рефлексия, метод «объясни другому»,

что способствует более глубокому осмыслению материала.

Сценарные чат-боты расширяют возможности форм организации обучения. Они позволяют реализовать индивидуальные и смешанные форматы, обеспечивают гибкость по времени (асинхронное обучение), создают условия для самостоятельной работы с постоянной цифровой поддержкой. Такие формы особенно эффективны в условиях смешанного и дистанционного обучения, а также при дифференцированном подходе, когда необходимо учитывать уровень подготовки и темп усвоения материала каждым обучающимся [8, 9].

Чат-боты выступают как новое поколение средств обучения, объединяя в себе функции электронного учебника, тренажёра, тьютора и среды для самопроверки. Они могут быть интегрированы в образовательные платформы (Moodle, Telegram, Zoom), включать модули для построения графиков, поддержку математической разметки (LaTeX), автоматическую проверку решений и генерацию обратной связи. Таким образом, чат-бот становится многофункциональным средством, способным сопровождать процесс обучения на всех этапах: от постановки задачи до анализа результата.

В качестве примера можно рассмотреть типичный фрагмент сценария обучения с чат-ботом, реализующего тему «Предел функции». Пользователю предлагается выбрать теоретический или практический путь изучения, ознакомиться с визуализациями, рассчитать предел и получить обратную связь. При необходимости бот предоставляет подсказки, разъяснения и позволяет вернуться к предыдущему шагу. Такой подход обеспечивает диалоговое взаимодействие и способствует формированию осознанного и гибкого понимания математического материала.

Пример фрагмента сценария:

Бот: Хочешь начать с определения предела функции или сразу перейти к задачам?

Обучающийся: Определение.

Бот: Отлично! Смотри, вот график функции $f(x)$. Попробуй описать, к чему стремится $f(x)$, когда $x \rightarrow 2$.

[Картинка + поле ввода]

Бот: Верно! Это и есть идея предела. А теперь покажу строгое определение по Коши.

[теория + возможность переключиться на упрощённую версию]

Бот: Готов попробовать решить задачу на вычисление предела?

Обучающийся: Да.

Бот: Найди:

$$\lim_{x \rightarrow 1} \frac{x^2}{x - 1}$$

Обучающийся: 2.

Бот: Отлично! А теперь выясним, почему. Разберём подробнее?

Таким образом, сценарные чат-боты органично встраиваются в дидактическую систему В.А. Пышкало, усиливая её компоненты за счёт цифровиза-

ции, адаптивности и интерактивности. Их применение в обучении математике позволяет не только повысить учебную мотивацию и успеваемость, но и создать условия для формирования компетенций, востребованных в цифровой образовательной среде [4].

В рамках педагогического эксперимента была организована оценка уровня усвоения знаний студентами до и после применения чат-бота в учебном процессе. Результаты тестирования представлены в таблице 1.

Таблица 1. Анализ ответов студентов экспериментальной группы до и после использования чат-бота

№ вопроса	Процент верных ответов (до)	Процент верных ответов (после)	Изменение (%)
1	75%	100%	+25%
2	75%	75%	0%
3	87,5%	87,5%	0%
4	37,5%	75%	+37,5%
5	100%	100%	0%
6	62,5%	50%	-12,5%
7	75%	75%	0%
8	100%	75%	-25%
9	37,5%	37,5%	0%

Средний прирост доли верных ответов составил 2,78%, что указывает на умеренное положительное влияние чат-бота на учебные результаты. Однако в ряде вопросов наблюдалось снижение количества верных ответов, что подчеркивает необходимость корректировки содержания и логики работы цифрового инструмента.

Оценка восприятия чат-бота респондентами экспериментальной группы (контрольная группа) показала следующие результаты (процент от общего количества респондентов):

- удобство использования: 75% положительных оценок;
- польза использования: 62,5%;
- качество представленной теории: 87,5%;
- структура информации: 75%;
- желание использовать в будущем: 75%.

Для подтверждения эффективности использования чат-бота проведено сравнение результатов контрольной группы, обучавшейся по традиционной методике, и экспериментальной группы, использовавшей чат-бота с функцией возврата и ветвления логики (таблица 2).

Средний прирост правильных ответов в экспериментальной группе составил **21,55%**, что демонстрирует положительное влияние использования чат-бота на качество усвоения материала. Особенно заметны улучшения по вопросам, где ранее наблюдались низкие результаты, что свидетельствует о потенциале цифрового средства как инструмента компенсации пробелов в знаниях. Полученные данные подтверждают результативность внедрения сценарного чат-бота в образовательный процесс.

Таблица 2. Сравнение ответов студентов контрольной и экспериментальной групп

№ вопроса	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Разница (%)
1	85,7%	100%	+14,3%
2	42,9%	75%	+32,1%
3	71,4%	87,5%	+16,1%
4	14,3%	75%	+60,7%
5	100%	100%	0%
6	57,1%	50%	-7,1%
7	57,1%	75%	+17,9%
8	57,1%	75%	+17,9%
9	0%	37,5%	+37,5%

На основе анализа результатов тестирования и анкетирования можно сделать следующие обобщённые выводы:

Положительное влияние на учебные результаты. Применение чат-ботов в курсе математического анализа способствует улучшению образовательных достижений студентов. В экспериментальной группе зафиксировано стабильное повышение доли верных ответов по большинству вопросов, а сравнение с контрольной группой подтверждает преимущество использования цифрового инструмента.

Эффективность сценарного подхода. Структура чат-бота, построенная на сценарной логике с возможностью возврата к предыдущим вопросам и объяснениям, обеспечивает углублённое усвоение материала. Такой формат позволяет студентам устранять пробелы в знаниях в режиме диалога и самообучения.

Высокая субъективная оценка со стороны студентов. Полученные результаты анкетирования показывают, что учащиеся воспринимают чат-бот как полезный, удобный и качественный образовательный инструмент. Большинство из них выразили желание использовать бота в дальнейшем обучении.

Необходимость доработки инструмента. Несмотря на общее положительное восприятие, результаты по отдельным вопросам тестирования указывают на возможность повышения эффективности работы чат-бота. Это может быть достигнуто за счёт: адаптации содержания под уровень подготовки разных категорий студентов; включения дополнительных пояснительных блоков и интерактивных подсказок; совершенствования диалоговой логики и системы обратной связи.

Таким образом, сценарные чат-боты могут быть рекомендованы для широкого внедрения в образовательную практику, особенно в курсах, требующих поэтапного освоения сложных теоретических понятий, таких как математический анализ.

Литература

1. Арамян К.А. Персонализированное обучение как главный инструмент цифрового обра-

зования // Психология и педагогика служебной деятельности. 2021. № 2. С. 11–16. DOI 10.24412/2658-638X-2021-2-11-16

2. Блейхер О.В., Снегурова В.И. Методическая система персонализированного обучения математике современных инженеров // Современное педагогическое образование. 2024. № 5. С. 246–252.
3. Гурьева Т.Н., Шарабаева Л.Ю. Место чат-бота в структуре электронного курса дисциплины высшего учебного заведения // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 6. С. 59. DOI 10.17513/spno.33766
4. Измайлова М.А. Формирование цифровой образовательной среды и ее возможности в подготовке современных кадров // Экономика образования. 2020. № 3(118). С. 46–57.
5. Клещева Н.А., Данилина Е.К. Чат-бот технология как информационно-коммуникативный ресурс педагогической поддержки процесса формирования метапредметных навыков // Бизнес. Образование. Право. 2024. № 3(68). С. 340–346. DOI 10.25683/VOLBI.2024.68.1039
6. Полякова Я.Ю. Опыт использования моделей персонализированного обучения финских школ в сфере российского образования // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. № 2(58). С. 143–149.
7. Пышкало А.М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе. Авторский доклад по монографии «Методика обучения элементам геометрии в начальных классах», представленной на соискание ... д-ра. пед. наук. М.: Академия пед. наук СССР, 1975. 60 с.
8. Снегурова В.И. Особенности проектирования методической системы дистанционного обучения математике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. № 52. С. 124–136.
9. Стефанова Н.Л., Шубина Н.Л. Опыт методического сопровождения студентов магистратуры в условиях смешанного обучения // Актуальные проблемы и направления цифровой трансформации образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Псков, 23–24 ноября 2021 года. Псков: Псковский государственный университет, 2021. С. 204–210.
10. Тряпицына А.П. Особенности коллективного исследования персонализированного обучения в современной ситуации развития отечественного образования // Персонализация обучения в современной школе: педагогический анализ: коллективная монография / А.Ю. Аксенова, Е.А. Бессонова, Е.В. Безбородова [и др.]; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, институт педагогики, Научно-исследовательский институт педагогических проблем образования. Санкт-Петербург: Астерион, 2021. 112 с.

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

THE IMPACT OF SCENARIO CHATBOTS ON TEACHING CALCULUS TO ITMO STUDENTS IN 2025: ANALYSIS OF THE RESULTS OF A PEDAGOGICAL EXPERIMENT

Bleikher O.V., Rvanova A.S., Isaeva T.T.

Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg State University of Information Technologies, Mechanics and Optics

This study, conducted at ITMO University in 2025, aimed to assess the effectiveness of implementing scenario-based chatbots in the instruction of the second-semester mathematical analysis course. The research was grounded in the methodological framework developed by V.A. Pyshkalo, which conceptualizes the educational process as the interaction of five key components: objectives, content, methods, forms, and instructional tools. The primary focus of the study was to examine the impact of digital tools on the development of students' conceptual understanding, analytical thinking, and transversal competencies.

The research design encompassed two key areas of analysis: the assessment of changes in the knowledge level of the experimental group before and after interaction with the chatbot, and a comparative analysis of the results between the control and experimental groups. Data collection methods included testing to evaluate knowledge acquisition and student surveys to capture subjective assessments of the chatbot's usability and content quality.

The findings demonstrated a 21.55% increase in the proportion of correct responses within the experimental group compared to the control group, indicating the positive influence of the scenario-based chatbot on students' mastery of mathematical analysis. Students provided high evaluations of the chatbot's usability, content structure, and theoretical value, recognizing its potential as an effective tool for self-directed learning and self-assessment.

The study highlights promising prospects for the further integration of scenario-based chatbots into blended and distance learning environments, content personalization for individual learning trajectories, and functional enhancements (including visualizations, automated solution verification, and feedback generation). Scenario-based chatbots have the potential to become an integral component of the digital educational ecosystem, fostering the development of transversal and digital competencies essential for professional success in the era of educational digitalization.

Keywords: chatbots, mathematical education, personalized education, pedagogical experiment, testing.

References

1. Aramyan K.A. Personalized learning as the main tool of digital education. *Psychology and Pedagogy of Official Activity*. 2021. No. 2. Pp. 11–16. DOI 10.24412/2658–638X-2021–2–11–16.
2. Bleikher O.V., Snegurova V.I. Methodological system of personalized mathematics training for modern engineers // *Modern Pedagogical Education*. 2024. No 5. Pp. 246–252.
3. Gurieva T.N., Sharabaeva L. Yu. The role of chatbots in the structure of a university e-learning course // *Modern Problems of Science and Education*. 2024. No 6. Pp. 59. DOI 10.17513/spno.33766
4. Izmailova M.A. The formation of a digital educational environment and its potential in training modern professionals // *Economics of Education*. 2020. No 3 (118). Pp. 46–57.
5. Kleshcheva N.A., Danilina E.K. Chatbot technology as an information and communication resource for pedagogical support in developing meta-subject skills // *Business. Education. Law*. 2024. No 3(68). Pp. 340–346. DOI 10.25683/VOL-BI.2024.68.1039
6. Polyakova Ya.Yu. Implementing Finnish personalized learning models in Russian education // *Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University*. 2021. No 2(58). Pp. 143–149.
7. Pyshkalo A.M. Methodological system of teaching geometry in primary school. Author's report on the monograph "Methods of teaching geometry elements in primary grades", presented in competition for ... Doctor of Pedagogical Sciences. Moscow: USSR Academy of Pedagogical Sciences. 1975. 60 p.
8. Snegurova V.I. Designing a methodology system of distance training in mathematics // *Bulletin of A.I. Herzen Russian State Pedagogical University*. 2008. No. 52. Pp. 124–136.
9. Stefanova N.L., Shubina N.L. Experience of methodological support of master's students in blended learning conditions // *Current problems and directions of digital transformation of education: Materials of the All-Russian scientific and practical conference*. Pskov: Pskov State University. 2021. Pp. 204–210.
10. Tryapitsyna A.P. Collective research on personalized learning in the context of modern Russian education development // *Personalization of learning in a modern school: pedagogical analysis: collective monograph* / A. Yu. Aksenova, E.A. Bessonova, E.V. Bezborodova [et al.]; A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, Institute of Pedagogy, Research Institute of Pedagogical Problems of Education. St. Petersburg: Asterion, 2021. 112 p.
11. Shevelkova, M.A., Nikitin, P.V., Gorokhova R.I. Applications of chatbots in the educational process. *Modern Information Technologies and IT Education*. 2023. 19(2). Pp. 508–515. DOI: 10.25559/SITITO.019.202302.508-515

Из опыта использования экскурсионного метода в высшей школе (на примере РГПУ им. А.И. Герцена)

Демидова Анна Ростиславовна,

канд. ист. наук, доцент кафедры методики обучения истории и обществознанию, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

Орляновский Виталий Юрьевич,

ассистент кафедры методики обучения истории и обществознанию, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

Статья посвящена вопросам применения экскурсионного метода в преподавании истории и краеведения в высшем учебном заведении. Она рассматривает опыт проведения исторических экскурсий для студентов-историков и педагогов в современном вузе на примере деятельности института истории и социальных наук РГПУ им. А.И. Герцена. Особое внимание уделяется историко-культурному потенциалу исторической среды вуза и территории исторического центра города Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: экскурсионный метод, историко-культурный потенциал, историческая среда вуза, исторические экскурсии, социокультурная среда вуза, РГПУ им. А.И. Герцена, экскурсионная работа, историческое краеведение, И.М. Гревс.

Введение

Вопрос об использовании экскурсионного метода в системе образования в принципе далеко не нов. Существует даже урок-экскурсия, как одна из форм реализации школьного занятия [14, с. 308–309]. Помимо этого есть немало учебных пособий различных российских вузов, посвященных экскурсионной работе, созданных в самое разное время [13]. Но, в большинстве случаев, они ориентированы на изучение собственно экскурсионного дела и его истории. Работ же, изучающих использование экскурсионного метода как одной из форм познания истории и краеведения в современном университете на самом деле очень немного. Возможно, здесь следует назвать классическое пособие Г.П. Долженко «Экскурсионное дело в высших учебных заведениях: история и методика обучения» [7], но и оно не уделяет этому вопросу серьезного внимания. Редко встречается подобное и в более новых публикациях [16]. Ниже мы попытаемся рассмотреть, как это выглядит на современном этапе, обратившись к опыту одного из крупнейших педагогических вузов нашей страны.

Основной текст

Еще на заре развития экскурсионного дела в начале 1920-ых гг. один из отцов-основателей российского краеведения И.М. Гревс писал: «Необходимость экскурсий как могучего учебного приема и в области преподавания гуманитарных предметов, – не одного естествоведения, – становится ныне общепризнанною педагогической истиной, но ведение их поставлено далеко еще не удовлетворительно во многих отношениях» [3, с. 19]. С того времени минуло уже более ста лет. Спектр применения экскурсий, в том числе и в области образования, и в основном, как раз в преподавании именно гуманитарных дисциплин, а также сама совокупность экскурсионных приемов основательно расширились. Но эти слова до сих пор остаются актуальными. Несмотря на все свои возможности экскурсионный метод в области образования и, особенно в высшей школе, продолжает использоваться в первую очередь не в учебных целях, а по преимуществу ознакомительных или воспитательных, и используется эпизодически.

Разумеется, речь здесь не идет о посещениях студентами музеев и выставок, для которых экскурсия является основным рабочим инструментом. И школа и вуз активно используют возможности современного музейного пространства, но это делается скорее в контексте общего куль-

турного развития, нежели целенаправленного изучения учебных дисциплин. И.М. Гревс стал одним из первых университетских педагогов, внедрявших экскурсионный метод именно в образовательную деятельность, в области изучения истории и краеведения [11, с. 183].

Опираясь на свой опыт поездок со студентами Санкт-Петербургского университета в Италию, профессор Гревс немало внимания в свое время уделил так называемой «природе экскурсионности», то есть, говоря современным языком, сущности экскурсионного метода, применяемого как в системе школьного образования, так и в высшей школе. Еще тогда он утверждал, что «обучение без экскурсионирования – мертвая буква» [4, с. 45]. С тех пор утекло много воды, на смену настенным наглядным пособиям, учебным картинам, картам и планам пришли современные информационные технологии. И, тем не менее, назначение и возможности экскурсионного метода, особенно в преподавании истории и краеведения только возросли. Почему же мы используем его в изучении исторических дисциплин ограниченно и эпизодически?

Прежде чем попытаться ответить на этот вопрос, наверное, следует вспомнить, что такое экскурсионный метод и собственно экскурсия, применительно к системе образования. В свое время, в Герценовском университете на основе анализа опыта дореволюционной, советской и современной экскурсионной школы в очередной раз попытались дать определение этим понятиям, и, проанализировав разные варианты, пришли к следующей формуле. Экскурсия это форма и средство познания, вид и способ деятельности, которая выступает в качестве инструмента обучения, воспитания и реализации досуга [6, с. 11]. На наш взгляд, именно в таких аспектах она и должна использоваться в современном университете. Итак, речь идет об изучении окружающей среды, по преимуществу исторической, которая, в контексте использования определенных приемов деятельности – элементов показа и рассказа, поставит исследователя (ученика) в условия наиболее эффективного восприятия образов этой действительности. И, пожалуй, главное здесь именно та самая действительность – созданная в разное время историческая среда, в которой жили когда-то люди, совершались исторические события, развивались исторические процессы. Таким образом, назначение экскурсионного метода в области высшего образования, на наш взгляд, состоит в расширении возможностей процесса познания для студентов, при использовании потенциала существующей исторической среды.

В этом отношении РГПУ им. А.И. Герцена необычайно повезло. Университетский комплекс в основном располагается на территории исторического центра Санкт-Петербурга. Большинство историко-культурных объектов города находятся, что называется, в шаговой доступности. Дворцовая площадь с Зимним дворцом – политический

центр Российской империи XVIII – начала XX века, Невский проспект – свидетель многих исторических и культурных событий, Адмиралтейство – один из важнейших символов города, Казанский и Исаакиевский соборы – духовные центры страны и шедевры мировой архитектуры; все это буквально дышит историей. Сама территория университета на набережной реки Мойки включает в себя историко-культурные объекты XVIII, XIX, XX и даже XXI века. По сути, она представляет собой историко-культурный ландшафт, который при соответствующем подходе способен рассказать о многом [10, с. 6–8]. Совокупность корпусов и садов, в разное время выполняющих функции дворянских усадеб, принадлежащих известным аристократическим родам, воспитательных и образовательных учреждений ведомства императрицы Марии Федоровны, ставших после революции территорией одного из крупнейших педагогических вузов страны – все это содержит огромный историко-культурный потенциал, и может выступать в качестве объекта экскурсионного исследования, как в совокупности, так и по отдельности.

Герценовский университет заслуженно гордится своей территорией. Именно поэтому с него и начинается изучение исторического центра города студентами. Работа с историко-культурным наследием комплекса включает в себя изучение петербургской архитектуры времен существования Российской империи, структуры и жизни русской городской усадьбы, истории и быта знаменитого Воспитательного дома, Николаевского сиротского института, ЛГПИ им. А.И. Герцена в советскую эпоху, и наконец, непростых будней современного университета. Это изучение своеобразного микромира [1, с. 16]. Только экскурсии в наибольшей степени в состоянии раскрыть все это и способствовать самоидентификации студентов посредством приобщения к историческому пространству и традициям высшего учебного заведения. Именно в экскурсионном ключе, в 2017 году на факультете истории и социальных наук силами историко-краеведческого профиля был создан исторический путеводитель по территории Герценовского университета, до сих пор остающийся наиболее доступным средством знакомства с этой территорией [2]. Экскурсионное изучение территории вуза дает возможность студенту также освоить способы взаимодействия с историческим пространством в принципе, что представляется несомненным плюсом на перспективу для студента-педагога, студента-историка, студента-краеведа. По сути, историческое пространство вуза, в данном случае, представляет собой определенный познавательный полигон, формирующий исторические и педагогические компетенции студента. В качестве дополнения здесь может быть использовано и музейное пространство самого университета [15].

Но, как бы, ни была богата познавательными возможностями территория вуза, это всего лишь часть огромного целого, что представляет собой

исторический город. Особенно, если речь идет о таком городе как Санкт-Петербург. Столица Российской империи, основанная в 1703 году, положившая начало новому периоду истории нашей страны и игравшая ведущую роль в этой истории вплоть до 1918 года, и много-много далее, административный, экономический и культурный центр империи за весь период ее существования, обладает огромным потенциалом в изучении истории. Мы попытаемся рассмотреть эти возможности в двойном контексте – при изучении студентами курса краеведения и курса истории России.

При изучении курса краеведения (исторического краеведения, литературного краеведения и т.д.) город рассматривается как совокупность эпох. Именно в подобном ключе предлагал изучать исторический город И.М. Гревс [3, с. 31]. XVIII, XIX, XX, и даже XXI век являются мощным историко-культурным пластом, который и есть сам город. Петровский Петербург, город Анны и Елизаветы, Екатерины Великой, Александра и Николая I и их преемников; Петербург А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского; революционный Петроград, социалистический Ленинград – все это выступает в качестве объекта исследования. Площади, улицы, набережные, мосты, дома, памятники, сады и парки – позволяют не только раскрыть, но и лично прочувствовать тот самый дух города разного исторического времени, ощутить причастность к его жизни, приобщиться к достижениям истории и культуры. Никто и никогда, как бы красноречив он не был, не сможет заменить аудиторными занятиями, личное знакомство с историческим пространством. Наиболее удачным здесь представляется совмещение лекционных (аудиторных) занятий с практическими (семинарами), проводимыми в форме экскурсий, образовательных путешествий или маршрутов в открытом городском пространстве. Подобный подход в разы повышает уровень наглядности изучаемого учебного материала, расширяет кругозор студента, улучшает возможности ориентирования на местности и в значительной мере способствует формированию мотивации к дальнейшему познавательному процессу. Одновременно мы получаем и определенный культурный бонус, который проявится впоследствии, как своеобразный «кумулятивный» эффект в сознании обучающихся. Применительно к Петербургу здесь разумно использовать сложившиеся исторически территории, например, архитектурные ансамбли центральных площадей. Поскольку город – это социум, изучается он говоря словами того же профессора Гревса «целокупно» [4, с. 58–59], то есть с самых разных сторон своего существования. Подобным путем мы познакомимся с архитектурой и культурной жизнью столицы, с повседневностью населения Санкт-Петербурга в разные годы, с историческими персоналиями, событиями и явлениями, как местного, так и общероссийского масштаба. Важнейшей составляющей курса краеведения всегда было и остается формирование условий самоиде-

тентификации личности, то есть, говоря по-русски, студент должен ощущать себя частью социума, чувствовать принадлежность к этому социуму и гордиться им. Живое знакомство с городом – лучшее средство для реализации подобной цели.

Несколько иначе выглядит экскурсионный метод в контексте использования исторического города как «арены» и «зеркала» истории [8, с. 88]. Здесь объектом изучения уже является не город как социум, историческое явление или порождение определенной культуры, не место в котором мы живем, а конкретные исторические события и процессы свидетелем которых он являлся. Далеко не каждый город способен выступать в подобном качестве, ведь речь идет чаще о событиях и процессах общероссийского масштаба. Именно поэтому определенное значение приобретают так называемые исторические выезды. Еще недавно это было достаточно распространенной формой реализации образовательной деятельности в ряде вузов нашей страны, здесь, например, можно сослаться на опыт кафедры исторического регионоведения Санкт-Петербургского государственного университета [9, с. 270]. Подобные выезды, или поездки, в контексте изучения определенных сюжетов курса истории России, являются одной из наиболее традиционных форм использования экскурсионного метода в преподавании истории. Но, в силу ряда причин, как правило, финансового свойства они не могут носить регулярного характера.

Более реальным здесь, также представляется обращение к историко-культурному потенциалу территории непосредственного проживания. С одной стороны сложно проиллюстрировать на территории родного города или края, события или процессы, которые не были, да и не могли быть частью его истории. Вряд ли Санкт-Петербург сможет послужить наглядным пособием при изучении монголо-татарского нашествия. С другой стороны, с момента своего появления большинство российских городов становятся участниками исторических событий глобального масштаба, затронувших всю страну, постепенно «втягиваясь» в соответствующие исторические процессы и на своем местном материале способны рассказать об этом. Речь идет о таких сюжетах, как например, Отечественная война 1812 года, отмена крепостного права, Гражданская война 1918–1922 гг., время НЭПа, период индустриализации и коллективизации, Великая Отечественная война 1941–1945 гг. и многое другое. Местный материал в подобных условиях может оказаться даже более ярким, наглядным и колоритным, способным детализировать, объяснять и запоминаться значительно лучше, чем обобщенный блок знаний по соответствующей тематике. Реализация исторических курсов с учетом использования, так называемого локального метода, позволяет добиться очень неплохих результатов.

Возвращаясь к опыту Герценовского университета в этой области, нельзя не отметить, что

ему очень повезло с точки зрения изучения исторических событий, явлений и процессов в силу местоположения самого вуза. Историческое пространство Санкт-Петербурга, Петрограда, Ленинграда и окрестностей нашего города создают огромные возможности в этом отношении. Сам город представляется нам относительно молодым (начало положено в XVIII веке), но земля, на которой он родился, является очень древней. Территория Северо-Западного региона, крепости Ленинградской области, археологические стоянки и урочища, древние поселения финно-угров, вполне способны раскрыть свой потенциал, встраиваясь в качестве изучаемых объектов давно забытых исторических эпох. Ну и сам город, обладает, пожалуй, наибольшими в стране возможностями (даже по сравнению с Москвой) как площадка для изучения событий и явлений российской истории XVIII–XX века. Значительная часть политических, культурных и социальных событий истории России связана напрямую с улицами, площадями и зданиями Санкт-Петербурга, недаром именно их используют для всевозможных исторических съемок. Реальная историческая среда как ничто лучше подходит для знакомства с этими событиями. Петропавловская крепость, окрестности Зимнего дворца и Исаакиевского собора, Невский проспект, Васильевский остров, да и большая часть исторического центра города – идеально подходят для изучения событий связанных с восстанием декабристов, эпохи двух и даже трех революций, многочисленных исторических сюжетов имперской России от правления императора Петра Великого и эпохи Дворцовых переворотов до падения дома Романовых. К услугам преподавателя и студентов практически весь исторический центр города, который, в отличие от Москвы, стараются сохранять в неизменном виде.

Большая часть российской культуры имперского и отчасти советского времени также связана с нашим городом. По этим улицам и площадям когда-то ходили А.П. Сумароков, Г.Р. Державин, А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, Н.В. Гоголь – именно здесь родилось большинство важнейших произведений российской культуры. Архитектурная среда города представляет лучшие достижения архитектуры Нового времени, созданные Доменико Трезини, Франческо Бартоломео Растрелли, И.Е. Старовым, Антонио Ринальди, Ж.-Б. Валенде-Ламоттом, К.И. Росси, В.П. Стасовым и многими другими известнейшими архитекторами мира. Нельзя забывать и о творчестве скульпторов, художников, музыкантов.

До 1934 года здесь размещалась Академия наук и большинство крупнейших ученых имперского периода, включая М.И. Ломоносова, также жили и работали в Санкт-Петербурге. Все это резко повышает возможности изучения российской истории и делает наш город действительно идеальным местом для применения экскурсионного метода.

Заключение

Итак, подведем итоги. Экскурсионный метод, предложенный на заре XX века, группой российских ученых (в Санкт-Петербурге это был И.М. Гревс, а в Москве – С.Н. Трубецкой) [12, с. 76–77], как одна из форм изучения истории в университете, в дальнейшем совершенствовавшийся профессором Гревсом и его соратниками уже в контексте историко-краеведческой деятельности, может быть использован в процессе изучения истории России и исторического краеведения в современном высшем учебном заведении. Во многом это зависит от историко-культурного потенциала города, на территории которого находится университет. Классическим примером подобного города является Санкт-Петербург. Но как писал когда-то сам Гревс: «всякий родной город допускает краеведческое изучение по указанному принципу, и такое изучение может привести к очень нужным, важным (часто неожиданным) результатам для познания края (малой родины) и всей страны (большой родины)» [5, с. 65].

Литература

1. Богданова Р.У., Орляновский В.Ю. Воспитательный потенциал социокультурной среды вуза: учебно-методическое пособие. СПб.: Издательство АНО «Центр информатизации образования», 2010.
2. Герценовский путеводитель. Под ред. А.Р. Демидовой и В.Ю. Орляновского. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2017.
3. Гревс И.М. Монументальный город и исторические экскурсии // Иван Михайлович Гревс и петербургское краеведение: Сборник к 150-летию со дня рождения. – СПб.: Европейский дом, 2010.
4. Гревс И.М. Природа экскурсионности // Иван Михайлович Гревс и петербургское краеведение: Сборник к 150-летию со дня рождения. – СПб.: Европейский дом, 2010.
5. Гревс И.М. Город как предмет краеведения // Иван Михайлович Гревс и петербургское краеведение: Сборник к 150-летию со дня рождения. – СПб.: Европейский дом, 2010.
6. Демидова А.Р., Орляновский В.Ю. Экскурсия как форма и средство познания // Мир экскурсии: Сборник экскурсионных и методических материалов / авт.-сост. А.Р. Демидова, В.Ю. Орляновский, И.Л. Босенко. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2017.
7. Долженко Г.П. Экскурсионное дело в высших учебных заведениях: история и методика обучения. – Ростов-на-Дону: Изд-во ЮФУ, 2011.
8. Ермолаева Л.К., Островский О.Б., Демидова А.Р. О концепции краеведческого образования петербургских школьников / Преподавание истории в школе. 2021. № 3.
9. Историческое регионоведение и высшая школа: некоторые тенденции начала XXI века //

Кривошеев Ю.В. Собрание. – СПб.: Владимир Даль, 2010.

10. Орляновский В.Ю., Касьянов А.Н., Горобий С.А. Историческое пространство территории Герценовского университета // Герценовский путеводитель. Под ред. А.Р. Демидовой и В.Ю. Орляновского. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2017.
11. Селиванов А.М. Историческое краеведение: накопление и развитие краеведческих знаний в России (XVIII–XX вв.) – М.: Форум: Инфра-М, 2014.
12. Сизинцева Л.И. Отечественные экскурсионные школы второй половины XIX – первой трети XX века. – Кострома: Изд-во Костромского технологического государственного университета, 2011.
13. Столяров Б.А., Соколова Н.Д., Алексеева Н.А. Основы экскурсионного дела: учебное пособие для студентов педагогических вузов. – СПб., 2001.
14. Теория и методика обучения истории: словарь-справочник / под ред. В.В. Барабанова, Н.Н. Лазуковой. – М.: Высшая школа, 2007.
15. Уникальные коллекции Герценовского университета. Музей истории: альбом / Гурьянова Е.М., Колосова Е.М., Крейцер А.В., Лихолетова И.В., Маренина О.Н., Кузин Д.В., Демидова А.Р., Орляновский В.Ю. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2024.
16. Экскурсия в учебно-методической, научной и культурно-просветительской деятельности: материалы Региональной научно-практической конференции. – Армавир: РИО АГПУ, 2021.

FROM THE EXPERIENCE OF USING THE GUIDED TOUR METHOD IN HIGHER EDUCATION (USING THE EXAMPLE OF THE A.I. HERZEN RUSSIAN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY)

Demidova A.R., Orlyanovsky V.Yu.

A.I. Herzen Russian State Pedagogical University

The article is devoted to the application of the excursion method in teaching history and local history in higher education institutions. She examines the experience of conducting historical excursions for students of history and teachers in a modern university using the example of the Institute of History and Social Sciences of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University. Special attention is paid to the historical and cultural potential of the historical environment of the university and the territory of the historical center of St. Petersburg.

Keywords: excursion method, historical and cultural potential, historical environment of the university, historical excursions, socio-cultural environment of the university, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, excursion work, historical local lore, I.M. Greves.

References

1. Bogdanova R.U., Orlyanovsky V. Yu. Educational potential of the socio-cultural environment of the university: a teaching aid. SPb.: Publishing house of ANO "Center for Informatization of Education", 2010.
2. Herzen guide. Edited by A.R. Demidova and V.Yu. SPb.: Publishing house of the RSPU named after A.I. Herzen, 2017.
3. Grevs I.M. Monumental city and historical excursions // Ivan Mikhailovich Grevs and St. Petersburg local history: Collection for the 150th anniversary of his birth. – SPb.: European House, 2010.
4. Grevs I.M. The nature of excursions // Ivan Mikhailovich Grevs and St. Petersburg local history: Collection for the 150th anniversary of his birth. – SPb.: European House, 2010.
5. Grevs I.M. The city as a subject of local history // Ivan Mikhailovich Grevs and St. Petersburg local history: Collection for the 150th anniversary of his birth. – SPb.: European House, 2010.
6. Demidova A.R., Orlyanovsky V. Yu. Excursion as a form and means of cognition // The world of excursions: Collection of excursion and methodological materials / author-compiler A.R. Demidova, V. Yu. Orlyanovsky, I.L. Bosenko. – SPb.: Publishing house of the RSPU named after A.I. Herzen, 2017.
7. Dolzhenko G.P. Excursion business in higher educational institutions: history and teaching methods. – Rostov-on-Don: Publishing house of Southern Federal University, 2011.
8. Ermolaeva L.K., Ostrovsky O.B., Demidova A.R. On the concept of local history education of St. Petersburg schoolchildren / Teaching history at school. 2021. No. 3.
9. Historical regional studies and higher education: some trends of the early 21st century // Krivosheev Yu.V. Collected. – St. Petersburg: Vladimir Dal, 2010.
10. Orlyanovsky V.Yu., Kasyanov A.N., Goroby S.A. Historical space of the territory of Herzen University // Herzen Guide. Ed. by A.R. Demidova and V. Yu. St. Petersburg: Publishing house of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen, 2017.
11. Selivanov A.M. Historical local history: accumulation and development of local history knowledge in Russia (XVIII–XX centuries) – М.: Форум: Инфра-М, 2014.
12. Sizintseva L.I. Domestic excursion schools of the second half of the XIX – first third of the XX century. – Kostroma: Publishing house of the Kostroma state technological university, 2011.
13. Stolyarov B.A., Sokolova N.D., Alekseeva N.A. Fundamentals of excursion business: a teaching aid for students of pedagogical universities. – St. Petersburg, 2001.
14. Theory and methods of teaching history: a dictionary-reference / edited by V.V. Barabanov, N.N. Lazukova. – М.: Higher school, 2007.
15. Unique collections of Herzen University. Museum of History: album / Guryanova E.M., Kolosova E.M., Kreitzer A.V., Likholetova I.V., Marenina O.N., Kuzin D.V., Demidova A.R., Orlyanovsky V. Yu. St. Petersburg: Publishing House of the Herzen State Pedagogical Univ., 2024.
16. Excursion in educational-methodical, scientific and cultural-educational activities: materials of the Regional scientific-practical conference. – Armavir: RIO AGPU, 2021.

Хасанов Адам Агзамович,

кандидат физико-математических наук, доцент
кафедры высшей математики, физики и информатики
Государственного университета по землеустройству;
доцент кафедры высшей математики Московского физико-
технического института
E-mail: hasadam1@rambler.ru

Кочиев Алексей Афанасьевич,

доктор физико-математических наук, профессор
кафедры высшей математики, физики и информатики
Государственного университета по землеустройству
E-mail: kochiev@yandex.ru

Червяков Александр Викторович,

кандидат физико-математических наук, доцент
кафедры высшей математики, физики и информатики
Государственного университета по землеустройству
E-mail: apochar@Rambler.ru

В работе получены и исследуются аналитическими методами модели, описывающие динамику численности популяции и основные, связанные с ней характеристики в виде среднего возраста, продолжительности жизни и ожидаемого времени жизни.

Ключевые слова: непрерывная модель, популяция, смертность, рождаемость, продолжительность жизни.

Вопросы касающиеся развития популяций в самом широком смысле описаны в фундаментальном труде [1,2], которая по широте охвата материала может служить справочным пособием. В работах [3–5] более подробно рассмотрены различные аспекты указанной темы в рамках, в частности, математических моделей различных типов. В данной работе предложены две непрерывные модели, описывающих развитие популяции и позволяющие оценивать такие характеристики как продолжительность жизни, средний возраст и др.

Модель 1 задана в виде уравнения, называемого демографическим:

$$\frac{\partial n(t, \tau)}{\partial t} + \frac{\partial n(t, \tau)}{\partial \tau} = -\beta(t, \tau)n(t, \tau), \quad (1)$$

$$n(0, t) = \int_0^{+\infty} \alpha(t, \tau)n(t, \tau)d\tau, \quad (2)$$

$$n(0, \tau) = n_0(\tau). \quad (3)$$

Равенства (2) и (3) задают соответственно, граничное и начальное условия для (1). Здесь $n(t, \tau)$ – плотность распределения популяции по возрастам τ в момент времени t , нормированная так, что

$\int_0^{+\infty} n(t, \tau)d\tau = N(t)$ – численность популяции, $\beta(t, \tau)$ –

коэффициент убывания (в дальнейшем, смертности) популяции, $\alpha(t, \tau)$ – коэффициент восполняемости (рождаемости) популяции. Элементами популяции может быть всё, что может рождаться и гибнуть: люди, растения, животные, предприятия и т.д. В рамках модели:

$$C_B(t) = \left(\int_0^{+\infty} \tau n(t, \tau)d\tau \right) / \left(\int_0^{+\infty} n(t, \tau)d\tau \right) - \text{средний возраст}$$

популяции,

$$C_{ж}(t) = \left(\int_0^{+\infty} \tau n(t, \tau)\beta(t, \tau)d\tau \right) / \left(\int_0^{+\infty} n(t, \tau)\beta(t, \tau)d\tau \right) - \text{средняя}$$

продолжительность жизни.

Исследовано решение для частного случая $\beta(t, \tau) = \beta(t)$, $\alpha(t, \tau) = \alpha(t)$ в виде $n(t, \tau) = N(t)f(t, \tau)$.

Из равенства нормировки с учётом (1):

$$N(t) = N_0 \exp \left(\int_0^t (\alpha(\xi) - \beta(\xi))d\xi \right), \quad (4)$$

$N_0 = N(0)$ – численность популяции в момент $t = 0$.

Из (1) и (2) для $f(t, \tau)$ имеем:

$$\frac{\partial f}{\partial t} + \frac{\partial f}{\partial \tau} + \alpha(t)f = 0, \quad f(t, 0) = \alpha(t), \quad f(0, \tau) = f_0(\tau). \quad (5)$$

Решение задачи существует и единственно в первом квадранте $\mathbb{R}_+^2$ плоскости $\{O(t, \tau)\}$ в классе функций $C^1(\mathbb{R}_+^2)$. В частном случае при $\alpha = \text{const}$ имеем

$$n(t, \tau) = \alpha N_0 \exp \left(\alpha(t - \tau) - \int_0^t \beta(\xi) d\xi \right), \quad (6)$$

$$C_{\text{ж}}(t) = \left(\int_0^{+\infty} \tau \beta(t) f(t, \tau) d\tau \right) / \left(\int_0^{+\infty} \beta(t) f(t, \tau) d\tau \right) \\ = \int_0^{+\infty} \tau f(t, \tau) d\tau = C_B = 1 / \alpha \quad (7)$$

Модель 2 представлена в виде интегрального уравнения, ассоциирующегося с рассмотренным ранее в работах А. Дж. Лотки, например, [6]:

$$y(t) = \int_0^{+\infty} \alpha(t, \tau) B(\tau) y(t - \tau) d\tau. \quad (8)$$

Здесь $y(t) = n(t, 0)$ – возрастная плотность числа новорождённых, $B(\tau) = \exp \left(- \int_0^\tau \beta(\xi) d\xi \right)$. Тогда:

$$n(t, \tau) = y(t - \tau) B(\tau). \quad (9)$$

Исследовано решение при условии $\alpha(t, \tau) = \alpha(\tau)$. В этом случае (8) имеет вид:

$$y(t) = \int_0^{+\infty} A(\tau) y(t - \tau) d\tau, \quad A(\tau) = B(\tau) \alpha(\tau) \quad (10)$$

и считается, что $y(t)$ задано при $t < 0$. Действительно, из (9) для $n(t, \tau)$ имеем равенство $n(0, \tau) = B(\tau) y(-\tau)$, $\tau > 0$, которое позволяет найти $y(-\tau)$ по плотности $n(0, \tau)$ распределения популяции в начальный момент t . Заменой переменных $x = t - \tau$ и разбиением области интегрирования по $x \in (-\infty, t) = (-\infty, 0) \cup (0, t)$ (10) приводится к виду уравнения Вольтера:

$$y(t) = \int_0^t A(t - x) y(x) dx + F(t), \quad t > 0, \quad (11)$$

где $F(t) = \int_{-\infty}^0 A(t - x) y(x) dx$ – заданная функция в силу начального условия. После применения преобразования Лапласа имеем равенство для образов:

$$\bar{y}(p) = \bar{A}(p) \bar{y}(p) + \bar{F}(p), \quad (12)$$

Отсюда

$$y(t) = \frac{1}{2\pi i} \int_{C-i\infty}^{C+i\infty} \frac{\bar{F}(p)}{1 - \bar{A}(p)} e^{pt} dp, \quad (13)$$

где C выбрано так, чтобы особенности подынтегрального выражения лежат слева от прямой $\text{Re } z = C$. Ввиду наличия множителя e^{pt} , контур интегрирования можно считать замкнутым, и значение интеграла определяется особыми точками подынтегрального выражения внутри контура. Так как $A(\tau)$ финитна ($A(\tau) \equiv 0$ при $\tau \geq \tau^*$ – где τ^* – предельный возраст жизни особи), то особые точки задаются корнями уравнения $\bar{A}(p) = 1$ или $\int_0^{+\infty} A(\tau) e^{-p\tau} d\tau = 1$. Действительный корень уравнения единственный в силу монотонности и соответствует экспоненциальному решению. Комплексные корни, попарно сопряжённые соответствуют колеблющемуся решению, описывая так называемые демографические (популяционно-плоские) волны.

При $\alpha = \text{const}$, $\beta = \text{const}$ $B(\tau) = e^{-\beta\tau}$, $A(\tau) = \alpha e^{-\beta\tau}$, тогда

$$F(t) = \int_{-\infty}^0 \alpha e^{-\beta t + \beta x} y(x) dx = \alpha e^{-\beta t} \int_{-\infty}^0 e^{\beta x} y(x) dx = F_0 e^{-\beta t}.$$

После преобразования Лапласа:

$$\bar{A}(p) = \alpha \int_0^{+\infty} e^{-(\beta+p)\tau} d\tau = \frac{\alpha}{\beta + p}, \quad \bar{F}(p) = \frac{F_0}{\beta + p},$$

$$\frac{\bar{F}(p)}{1 - \bar{A}(p)} = \frac{\bar{F}_0}{\beta + p - \alpha}.$$

Таким образом,

$$y(t) = \frac{1}{2\pi i} \int_{C-i\infty}^{C+i\infty} \frac{F_0}{p - (\alpha - \beta)} e^{pt} dp \Rightarrow y(t) = F_0 e^{(\alpha - \beta)t}, \text{ где}$$

$$F_0 = \alpha \int_{-\infty}^0 e^{\beta x} y(x) dx = \int_0^{+\infty} \alpha B(\tau) y(-\tau) d\tau = \int_0^{+\infty} \alpha n(0, \tau) d\tau.$$

$$\text{Окончательно } y(t) = y_0 e^{(\alpha - \beta)t}, \quad y_0 = \int_0^{+\infty} \alpha n(0, \tau) d\tau,$$

что с учётом (9) совпадает с (6).

Рассмотрим случай $\alpha(\tau) = A_0 \delta(\tau - \tau^*)$ – рождение происходит в определённом возрасте (как, например, у растений). В этом случае показано, что

$$y(t) = \frac{e^{\lambda t}}{\tau^*} \sum_{n=-\infty}^{+\infty} \bar{F}(p_n) e^{\frac{2\pi i n}{\tau^*} t}, \quad (14)$$

где $y(t) = \sum_{n=-\infty}^{+\infty} \frac{\bar{F}(p_n)}{\tau^*} e^{\frac{2\pi i n}{\tau^*} t}$ – представляет функцию, полученную из $y(t) e^{\lambda t}$, $t \in [-\tau^*, 0]$ продолжением по τ^* периодичности на отрезке вида $[-\tau^* + \tau^* n, \tau^* n]$, $n \in \mathbb{Z}$.

Вид функции $y(t)$ представлен на рисунке 1.

Из (7), при сделанных предположениях, следует, что при малых α , $C_{\text{ж}}$ велико (рождается мало, а гибнут в основном немолодые особи). Это неблагоприятно

гоприятное состояние (например, для человеческой популяции), тем не менее, характеризуется большой величиной $C_{ж}$. Поэтому, более содержательное представление о продолжительности жизни и её уровне даёт ожидаемое время жизни $C_{ож}$, которое можно определить как продолжительность жизни новорождённых, усреднённую по группе:

$$C_{ож} = \left(\int_0^{+\infty} \tau dN \right) / \left(\int_0^{+\infty} dN \right) = \left(\int_0^{+\infty} \tau \beta(\tau) N_0 B(\tau) d\tau \right) / \left(\int_0^{+\infty} \beta(\tau) N_0 B(\tau) d\tau \right)_{\beta=const} = \left(\int_0^{+\infty} \tau e^{-\beta\tau} d\tau \right) / \left(\int_0^{+\infty} e^{-\beta\tau} d\tau \right) = \frac{1}{\beta}. \quad (15)$$

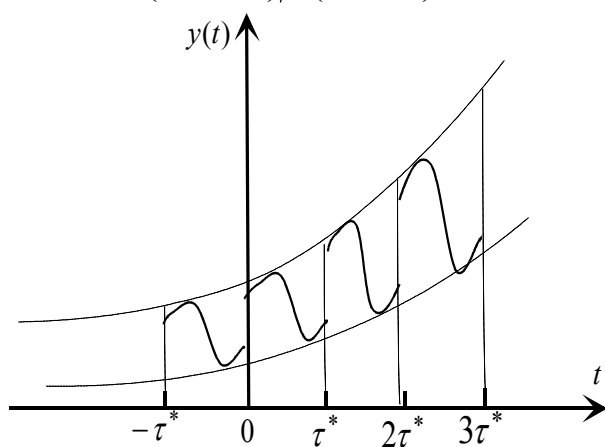


Рис. 1.

Из анализа результатов можно сделать вывод, что когда популяция растёт ($\alpha > \beta$), измеряемая $C_{ж} < C_{ож}$, среди гибнущих много молодых особей, но лишь потому, что их доля в популяции вообще велика – малая $C_{ж}$ не является сигналом об опасности. Если популяция уменьшается ($\alpha < \beta$), то измеряемая $C_{ж} > C_{ож}$. В этом случае большой средний возраст гибнущих, который при неумелом истолковании статистики можно выдать за $C_{ож}$, должен вызвать тревогу.

Заметим, что построения допускают любой возраст. Для большинства реальных систем особей существует конечная величина $T_{ж}$, отличная от $C_{ж}$ и $C_{ож}$. Оценка относительной ошибки при замене $T_{ж}$ на бесконечность, что использовано в данной работе для России (на основе статистических данных) может достигать 50%, что весьма существенно.

Таким образом, количественно, изложенные модели годны для анализа часто рождающихся и долго живущих систем, что не снижает их модельной ценности для анализа любых популяций с рождающимися и гибнущими особями.

Литература

1. М. Бигон, Дж. Харпер, К. Таусенд Экология. Особи, популяції і сообщества т. 1 [Текст] / М. Бигон, Дж. Харпер, К. Таусенд – Москва: Мир, 1989–667 с.
2. М. Бигон, Дж. Харпер, К. Таусенд Экология. Особи, популяції і сообщества т. 2 [Текст] / М. Бигон, Дж. Харпер, К. Таусенд – Москва: Мир, 1989–477 с.
3. Фролов, Ю.П. Введение в математическое моделирование биологических процессов. Часть 2 Организмы и популяции [Текст] / Ю.П. Фролов – Самара: Изд-во Самарского ун-та, 1994–317 с.
4. Зарипов, Ш. Х., Никоненкова, Т. В., Толмачева, С.А. Модели динамики популяций на основе дифференциальных уравнений: реализация в среде R [Текст] / Ш.Х. Зарипов, Т.В. Никоненкова, С.А. Толмачева – Казань: Изд-во Казанского федерального университета, 2017–30 с.
5. А. В. Соколов Моделирование эволюции популяций с возрастной структурой: связь рождаемости со скоростью изменения среды [Текст] / А.В. Соколов // Труды ИСА РАН. – 2014. – Том 64 № 3. – С. 56–59.
6. A.J. Lotka On the true rate of natural increase as exemplified by the population of the United States, 1920 (совм. с L.I. Dublin), [Текст] / A.J. Lotka // Journal of the American Statistical Association. – 1925. – № v. 20, № 150.

ON SOME MODELS DESCRIBING THE DYNAMICS OF POPULATION DEVELOPMENT

Khasanov A.A., Kochiev A.A., Chervyakov A.V.

State University of Land Management, Moscow Institute of Physics and Technology

In this paper, models describing the dynamics of the population size and the main characteristics associated with it in the form of average age, life expectancy and life expectancy are obtained and studied using analytical methods.

Keywords: Continuous model, population, mortality, birth rate, life expectancy.

References

1. M. Bigon, J. Harper, K. Townsend Ecology. Individuals, Populations, and Communities v.1 [Text] / M. Bigon, J. Harper, K. Townsend – Moscow: Mir, 1989–667 p.
2. M. Bigon, J. Harper, K. Townsend Ecology. Individuals, Populations, and Communities v.2 [Text] / M. Bigon, J. Harper, K. Townsend – Moscow: Mir, 1989–477 p.
3. Frolov, Yu.P. Introduction to Mathematical Modeling of Biological Processes. Part 2 Organisms and Populations [Text] / Yu.P. Frolov – Samara: Samara University Publishing House, 1994–317 p.
4. Zaripov, Sh. Kh., Nikonenkova, T. V., Tolmacheva, S.A. Population dynamics models based on differential equations: implementation in the R environment [Text] / Sh.Kh. Zaripov, T.V. Nikonenkova, S.A. Tolmacheva – Kazan: Publishing house of Kazan Federal University, 2017–30 p.
5. A. V. Sokolov Modeling the evolution of populations with an age structure: the relationship between fertility and the rate of environmental change [Text] / A.V. Sokolov // Proceedings of ISA RAS. – 2014. – Vol. 64 No. 3. – P. 56–59.
6. A.J. Lotka On the true rate of natural increase as exemplified by the population of the United States, 1920 (jointly with L.I. Dublin), [Text] / A.J. Lotka // Journal of the American Statistical Association. – 1925. – No.v. 20, no. 150.

Формирование мотивов выбора профессии старшеклассниками

Бадмаева Виктория Викторовна,

магистр, Калмыцкий государственный университет
E-mail: alvisa12@mail.ru

Никитенко Любовь Сергеевна,

магистр, Калмыцкий государственный университет
E-mail: Lubovnikitenko@yandex.ru

Никитин Никита Николаевич,

магистр, Калмыцкий государственный университет
E-mail: nikitin.nikita2307@mail.ru

Мушаев Эркен Мингиянович,

магистр, Калмыцкий государственный университет
E-mail: erken.mushaev@gmail.com

Кухнинова Татьяна Александровна,

доцент, Калмыцкий государственный университет
E-mail: kukhninova@mail.ru

Статья рассматривает актуальность проблемы осознанного профессионального самоопределения и эффективной профессиональной ориентации старшеклассников.

Вопросы выбора профессии являются одними из наиболее актуальных в жизни любого человека. Моральная и материальная удовлетворенность своей профессией, реализация своей цели и способностей, труд на благо общества – все это имеет большое значение для качества всей жизни человека в целом.

Ключевые слова: выбор профессии, мотив, интерес, профессиональная ориентация, старшеклассник, учебная мотивация.

Введение

В настоящее время современный рынок труда диктует новые требования к качеству трудовых ресурсов страны: гибкость, готовность к переобучению, овладение смежными специальностями, профессиональный рост и мобильность. Стремительно меняющиеся реалии рынка труда требуют от системы образования вести опережающую подготовку высококвалифицированных специалистов, при этом включать в программы профориентации углубленное знакомство с профессиями будущего целесобразно уже в начальной школе.

Необходимость проведения профориентационной деятельности в образовательных организациях отмечается в федеральных государственных образовательных стандартах: ознакомление школьников с миром профессий и становление у них понимания важности правильного выбора профессии (1–4 классы); формирование осознанного выбора и построение дальнейшей индивидуальной траектории образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений (5–9 классы); развитие готовности и способности к саморазвитию и профессиональному самоопределению (10–11 классы) [3, с. 3].

Основная часть

Успешная адаптация на рынке труда зависит от многих факторов, в том числе от правильного и осознанного выбора профессии.

Выбор профессии – это проектирование субъектом своего жизненного пути. Исследователи выделяют некоторые общие типы обстоятельств, которые оказывают влияние на обдумывание профессионального будущего:

1. Позиция старших членов семьи.
2. Позиция сверстников.
3. Позиция учителей, школьных педагогов, воспитателей, классного руководителя, школьного психолога.
4. Сложившиеся к данному моменту личные профессиональные планы учащегося.
5. Способности, знания, умения и навыки, достигнутый уровень развития учащегося как субъекта деятельности.
6. Уровень притязаний учащегося на общественное признание.
7. Информированность.
8. Склонности к тем или иным видам деятельности [6, с. 637].

Мотивация, по мнению многих психологов, является стержнем психологии личности, обуславливает особенности и поведения, и деятельности

личности. Она также оказывает решающее влияние на направленность, характер и способности личности.

Проблемой мотивов выбора профессии старшеклассниками занимались Л.С. Выготский, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, В.И. Ковалёв, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Д.Н. Мисиров, С.К. Овсянникова, Е.М. Павлютенков, Н.С. Пряхников, А.И. Ходаков, О.П. Черных, А.А. Шатохин.

Л.С. Выготский считал, что интересы и мотивация являются ключевыми факторами, определяющими развитие личности. Внутренняя мотивация человека находит свое выражение во внешних его проявлениях к окружающему миру и различным видам деятельности.

Мотивация – сложное и многогранное понятие. К настоящему времени не существует единой трактовки. В психолого-педагогическом словаре термин «мотив» рассматривается как: 1) побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъекта; 2) предметно-направленная активность определенной силы; 3) побуждающий и определяющий выбор направленности деятельности на предмет (материальный или идеальный), ради которого она осуществляется; 4) осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности [6, с. 440].

В.И. Ковалёв рассматривает мотивы как осознанные, являющиеся свойством личности побуждения поведения и деятельности, возникающие при высшей форме отражения потребностей [2]. Ученый выделяет несколько групп мотивов. Первая группа объединяет мотивы, связанные с важнейшими общественными потребностями личности. Здесь могут быть выделены идейные, политические, нравственные, эстетические. По видам деятельности выделяет общественно-политические, профессиональные и учебно-познавательные. По времени проявления мотивы могут быть выделены постоянно, длительно и кратковременно действующие.

В основе множества диагностик, которые сегодня используются при организации профессиональной ориентации школьников, лежит типология (классификация) профессий по Е.А. Климову.

В соответствии с различными разновидностями объективных систем Е.А. Климов выделил пять типов профессий:

1. «Человек – живая природа». Представители этого типа имеют дело с растительными и животными организмами, микроорганизмами и условиями их существования. Примеры – мастер – плодовоовощевод, агроном, зоотехник, ветеринар, микробиолог.
2. «Человек – техника и неживая природа». Работники имеют дело с неживыми, техническими объектами труда. Примеры – слесарь-сборщик, техник-математик, электрослесарь, инженер-электрик, техник-технолог общественного питания.
3. «Человек – человек». Предметом интереса, распознавания, обслуживания, преобразова-

ния здесь являются специальные системы, сообщества, группы населения, люди разного возраста. Примеры – продавец продовольственных товаров, парикмахер, инженер-организатор производства, врач, учитель.

4. «Человек – знаковая система». Естественные и искусственные языки, условные знаки, символы, цифры, формулы – вот предметные миры, которые занимают представителей этого типа. Примеры – оператор фотонаборного автомата, программист, чертёжник-картограф, математик, редактор издательства, языковед.
5. «Человек – художественный образ». Явления, факты художественного отображения действительности – вот что занимает представителей этого типа профессий. Примеры – художник-декоратор, художник-рестовратор, надстройщик музыкальных инструментов, концертный исполнитель, артист балета, актёр драматического театра [6, с. 638].

А.А. Шатохин выделяет учебную мотивацию как важную часть академической успешности, позволяющей дальнейшее успешное обучение будущей профессиональной деятельности.

Э. Деси, М. Леппер, Р. Райан, Х. Хекхаузен, В.И. Чирков выделяют два основных типа учебных мотивов – внутренние и внешние.

При внешней мотивации выполняемая деятельность является средством достижения внешних по отношению к ее содержанию целей, заданных самостоятельно или другими людьми. Поэтому понятие «внешняя мотивация» используется для описания разного рода стремлений, стимулирующих выполнение деятельности не ради нее самой, а ради вознаграждений, которые дает достижение высокого результата в ней: чтобы повысить самооценку, иметь основания для самоуважения, заслужить похвалу и признание значимых людей, избежать их критики, а также получить награды, деньги и пр.

При внутренней мотивации причины, порождающие данную деятельность, лежат внутри индивида, он сам является источником мотивации, и активная познавательная деятельность сама по себе доставляет ему удовольствие и представляет интерес и ценность. Она проявляется в поисковой активности и инициативе ребенка, в стремлении выбирать для решения новые и трудные задачи, ставить перед собой цели, бросающие ему вызов, а также в настойчивости при их достижении [5, с. 164].

Заключение

Психологи отмечают, что в основе профессионального успеха, достижении карьерных высот и удовлетворенности работой, лежат три компонента, «три кита»: желание заниматься выбранным делом («хочу»), личные способности, чтобы выполнять данную работу («могу») и востребованность данной профессии на рынке труда («надо»).

Подготовка к профессиональной деятельности, выбор профессии – сложная задача для старшеклассников. В этом возрасте преобладают романтический интерес и профессионально ориентированные мечты («хочу»). Помочь определить личные способности к выполнению той или иной работы, сделать правильный выбор профессии призваны педагоги, родители, психологи, работодатели, студенты и преподаватели средних и высших профессиональных учебных заведений.

Литература

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: Учебное пособие / Э.Ф. Зеер, О.А. Рудей. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. – 256 с.
2. Ковалев, В.И. Мотивы поведения и деятельности /В.И. Ковалев; Отв. ред. А.А. Бодалев; АН СССР, Ин-т психологии. – Москва: Наука, 1988. – 191 с.
3. Методические рекомендации по профессиональной ориентации для общеобразовательных организаций. – М.: Институт изучения детства, семьи и воспитания, 2023. – 41 с.
4. Пряжников, Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. – М.: «Академия», 2007. – 501 с.
5. Психолого-педагогические условия реализации проекта «Гилн одн» («Сириус») [Текст]: монография / под ред. А.Б. Панькина, В.В. Серикова. – Элиста: Изд-во Калм. ун-та, 2023. – 204 с.

6. Рапацевич, Е.С. Психолого-педагогический словарь / Сост. Рапацевич Е.С. – Минск: «Соврем. слово», 2006. – 928 с.

FORMATION OF MOTIVES FOR CHOOSING A PROFESSION HIGH SCHOOL STUDENTS

Badmaeva V.V., Nikitenko L.S., Nikitin N.N., Mushaev E.M., Kukhninova T.A.
Kalmyk State University

This article is devoted to the topic of the relevance of conscious professional self-determination and effective professional orientation. The issues of choosing a profession are among the most relevant in the life of any person. Moral and material satisfaction with one's profession, the realization of one's goals and abilities, and work for the benefit of society are all of great importance for the quality of our entire lives.

Keywords: choosing a profession, motive, interest, professional orientation, high school student, educational motivation.

References

1. Zeer, E.F. Psychology of professional self-determination in early youth: A textbook / E.F. Zeer, O.A. Rudey. Moscow: Publishing House of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Publishing House of NPO MODEK, 2008. 256 p.
2. Kovalev, V.I. Motives of behavior and activity /V.I. Kovalev; Ed. by A.A. Bodalev; USSR Academy of Sciences, Institute of Psychology. Moscow: Nauka Publ., 1988, 191 p.
3. Methodological recommendations on vocational guidance for general education organizations. Moscow: Institute for the Study of Childhood, Family and Upbringing, 2023. 41 p.
4. Pryazhnikov, N.S. Professional self-determination: theory and practice. Moscow: Akademiya, 2007–501 p.
5. Psychological and pedagogical conditions for the implementation of the Giln One project (Sirius) [Text]: monograph / edited by A.B. Pankin, V.V. Serikov. – Elista: Publishing House of Kalm. University, 2023. – 204 p.
6. Rapatsevich, E.S. Psychological and pedagogical dictionary / Comp. Rapatsevich E.S. – Minsk: "Let's lie. slovo", 2006. – 928 p.

Цифровые компетенции студентов колледжа как предмет педагогического анализа

Безенкова Татьяна Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной работы и психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: bezenkova@yandex.ru

Андриенко Оксана Александровна,

кандидат педагогических наук, кафедра психологии и педагогики, доцент кафедры психологии и педагогики, «Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ»
E-mail: andrienko-oa@mail.ru

Безенков Кирилл Евгеньевич,

аспирант МГТУ им. Г.И. Носова, преподаватель многопрофильного колледжа ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: kirill.bezenkov@yandex.ru

Сенчило Никита Тимофеевич,

магистрант 1 курса, направление подготовки «Психолого-педагогическое образование», ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
E-mail: sen1170@mail.ru

Одной из основных задач современной системы профессионального образования является подготовка специалистов, способных работать в условиях цифровой экономики. В связи с этим актуальным становится вопрос определения содержания понятия «цифровые компетенции студентов колледжа», их место и роль в процессе обучения и будущей профессиональной деятельности. Цифровые компетенции студентов колледжа следует отнести к метакомпетенциям, а метапредметный результат в отношении цифровых компетенций определяется развитыми навыками, позволяющими выпускнику колледжа учиться самому, эффективно работать с разной цифровой информацией, овладеть такими способами деятельности, которые он сможет использовать не только для решения образовательных задач, но и жизненных, социальных в дальнейшем. Для развития цифровых компетенций у студентов колледжа необходимо создать условия для увеличения альтернатив методов решения личностных и профессиональных задач.

Ключевые слова: цифровизация, цифровая экономика, компетенции, метакомпетенции, цифровые компетенции, среднее профессиональное образование, студенты колледжа, цифровые компетенции студентов колледжа.

Проблема развития цифровых компетенций в XXI веке является одной из самых актуальных в теории и практике современного образования и исходит этимологически из понятия «цифровизация» и ее тенденций в развитии общества. Актуальность вопроса подтверждается высокой востребованностью на рынке труда специалистов, владеющих цифровыми компетенциями.

На современном этапе нет однозначной интерпретации понятия «компетенция». Рассмотрим различные подходы к определению понятия «компетенция», обращаясь к работам ведущих исследователей в этой области. Т.Е. Исаева, например, представляет компетенцию как многогранное, сложное качество восприятия окружающего мира индивидом. Это не просто знание или умение, а нечто гораздо глубже – способность интуитивно находить наиболее эффективный путь решения задач, возникающих как в профессиональной сфере, так и в повседневной жизни. Ключевым аспектом компетенции, по мнению автора, является практическое применение знаний, умений и навыков (ЗУН), способность создавать новые смыслы, обрабатывать информацию и взаимодействовать с объектами реальности в контексте непрерывного личностного роста и самосовершенствования. Этот процесс предполагает постоянное развитие и адаптацию к изменяющимся условиям. Развитие компетенции – это не статическое состояние, а динамический процесс, требующий постоянной работы над собой [1].

Э.Ф. Зеер, в свою очередь, определяет компетенцию как обобщенный способ действия, гарантирующий успешное выполнение профессиональной деятельности. Это способность не просто обладать знаниями, но и эффективно применять их на практике, превращая компетентность в реальные результаты. В отличие от простого владения ЗУН, компетенция по Зееру включает в себя целую совокупность элементов. Реализация компетенции, по его мнению, неразрывно связана с выполнением различных видов деятельности, а её структура включает не только когнитивные компоненты (знания, умения, навыки), но и эмоционально-волевую сферу, а также мотивационную составляющую. Особое внимание Э.Ф. Зеер уделяет опыту как неотъемлемой части компетенции, понимая под ним систематизированную совокупность действий, приемов решения задач, усвоенных и отработанных индивидом на практике. Этот опыт не является просто накоплением отдельных эпизодов, а представляет собой структурированную систему, позволяющую эффективно действовать

в разнообразных ситуациях. Таким образом, компетенция по Э.Ф. Зееру – это целостная система, включающая в себя знания, умения, навыки, эмоционально-волевые качества, мотивацию и накопленный опыт [2].

Д.В. Соколов, фокусируясь на цифровых компетенциях, дает более узкое, но не менее важное определение. Он рассматривает их как способность эффективно решать разнообразные задачи – профессиональные, социальные и личностные – с использованием различных цифровых технологий. Это определение подчеркивает практическую направленность цифровых компетенций, их применимость в разных сферах жизни. В отличие от более общих определений компетенции, определение Д.В. Соколова акцентирует внимание на конкретном инструменте – цифровых технологиях – и их роли в решении задач [3].

Е.С. Набойченко дополняет это понимание, указывая на направленность цифровых компетенций на совершенствование использования цифровых технологий в образовательном процессе. Она подчеркивает развитие цифровых навыков и умений, а также умение предвидеть результаты и условия применения этих технологий. Набойченко выделяет ключевой аспект – раскрытие потенциала цифровых технологий и их использование для достижения определенных целей [4]. Её подход подчеркивает не просто знание технологий, а умение эффективно их применять, прогнозировать результаты и адаптироваться к меняющимся условиям. Важно отметить, что понимание цифровых компетенций не ограничивается простым владением компьютером или программным обеспечением, а включает в себя критическое мышление, умение анализировать информацию и принимать взвешенные решения с учетом цифровых возможностей. Таким образом, цифровые компетенции – это не отдельный вид компетенций, а интегративная способность, основанная на общих принципах компетентного подхода, но специфически примененная в контексте цифровых технологий.

В контексте системы среднего профессионального образования (СПО) цифровые компетенции следует рассматривать не только как набор общих и профессиональных знаний и навыков, которые описаны в различных моделях информационно-коммуникационной технологии (ИКТ) компетентности. Важно также учитывать, что это включает в себя ориентацию на эффективную практическую деятельность, особенно в сравнении с высшими учебными заведениями, а также личное отношение к этой деятельности, основанное на чувстве ответственности в условиях современного цифрового общества.

Современная педагогическая наука подчеркивает важность формирования у студентов знаний, умений и навыков, которые позволят им самостоятельно работать с различными информационными ресурсами. Кроме того, акцентируется внимание на необходимости развивать у обучающихся готовность к самообразованию. Это означает, что

студенты должны не только усваивать информацию, но и уметь самостоятельно искать, обрабатывать и применять знания в различных ситуациях, что является ключевым аспектом в условиях стремительно развивающегося цифрового мира.

Задача современной системы среднего профессионального образования (СПО) – подготовка специалистов, которые обладают способностью разбираться в интересующих вопросах посредством ориентации в информационном пространстве за счет умений самостоятельно работать с литературными источниками, различными информационными ресурсами в выбранной профессиональной области. На наш взгляд цифровые компетенции выпускника СПО должны рассматриваться в рамках не просто компетентного, а метакомпетентного (надкомпетентного) подхода. Студенты СПО должны осваивать и развивать в себе «метакомпетенции», «метакомпетентности». В данном случае приставка «мета» образует сложное слово, определяя в его значении некую трансформацию, перемену состояния, что-то последующее, сверх имеющегося касательно предыдущего состояния. В древнегреческом языке «мета» определялась в значении «после», «дальнейшее», «следующее», что следует понимать как нечто новейшее. А в нашем случае – новые, более развитые цифровые компетенции, позволяющие эффективнее работать, осуществлять инновационные образовательные подходы, апробировать разработки и т.п. На практике и в теории часто можно услышать оперирование понятием «метакомпетенции», при этом часто используется и категория «метакомпетентность». Четких научных определений данных категорий до сих пор нет. Поэтому рассмотрим интерпретации разных ученых на этот счет. И та, и другая категория охватываются природой метапредметной парадигмы образования, обуславливающей ныне действующие образовательные стандарты. Сегодня от педагогов СПО требуется, чтобы в процессе обучения их подопечные смогли добиваться метапредметных результатов: осваивали навыки коммуникации, обобщения и анализа, умений учиться, развивали свои познавательные навыки, нацеленность на результат. Именно данные причины говорят о необходимости обратить усиленное внимание на метакомпетенции в контексте формирования цифровых компетенций выпускников СПО, т.е., нам важно рассмотреть не просто абстрактное понятие «цифровой компетенции», а понятие «цифровой компетенции студентов колледжа». Метапредметный результат в отношении цифровых компетенций определяется развитыми навыками, позволяющими выпускнику СПО учиться самому, эффективно работать с разной цифровой информацией, овладеть такими способами деятельности, которые он сможет использовать не только для решения образовательных задач, но и жизненных, социальных в дальнейшем. В отношении данного понятия А.В. Хуторской отмечает, что освоить такой подход и приобрести подоб-

ные навыки «нельзя вне предметов – они достигаются на базе одного либо нескольких изучаемых предметов» [5, с. 18]. По мнению данного автора, это явление – обязательная составляющая образовательного пространства. Многие современные учебные дисциплины и предметы в своей особенности связаны между собой, интегративны: изучение истории и обществознания, русского и зарубежных языков, предметы естественно-научного цикла и др. Данное мнение поддерживает А.Н. Бородин [6]. Она указывает, что знания, транслируемые при изучении одной дисциплины, могут иметь связи с иными разными предметными циклами, а метапредметность позволяет расширять и углублять знания, обобщать и воспринимать в единстве. При цифровизации образования этот подход соотносится с компетентностным, и их интеграция ориентирована на формирование и улучшение психологических надпрофессиональных метакомпетенций.

В своей работе студенты СПО согласно федеральным стандартам образования осуществляют метапредметный подход, когда обучающийся осваивает методы и возможности работы с информацией, усваивает суть знания через решение практических задач, развивает логику и мышление; не зубрит, а вникает и осмысливает информацию, чтобы потом использовать ее в разных ситуациях. Для специалистов есть такое понятие, как «софтскилы» или «мягкие навыки» (soft skills), они считаются надпрофессиональными и помогают работнику эффективно работать в профессии, контактировать с людьми, выстраивать командную работу, решать профессиональные и жизненные задачи. «Метакомпетенции» с позиции Дж. Хекмана и Т. Кауца как раз следует относить к софтскилам [7]. Интересно, что сегодня довольно часто приравнивают понятия гибких навыков и метакомпетенций, исходя из метапредметного характера этих категорий. И для этого есть практические основания.

Понятие гибких (мягких) навыков вышло в свет в 2013 г. – это понятие современного общества нового века. Все началось с социального исследования: брендинговая организация Millennial Branding (США) реализовала соцопрос менеджеров крупных компаний страны, чтобы узнать какими характеристиками, личностными свойствами и компетенциями должен обладать успешный менеджер (которые помогут ему развиваться в профессии). В итоге респонденты определили, что важное значение имеет способность к командной работе, коммуникативные навыки, позитивный настрой и мышление, развитый эмоциональный интеллект, гибкость. Эти навыки формируются еще в детском возрасте, в характере человека и на протяжении жизни меняются и развиваются и были названы soft skills («мягкие навыки»). Изначально их считали значимыми для менеджеров и сферы управления, но сегодня они рассматриваются важными в отношении всех специалистов, профессии которых связаны с человеческой коммуникацией.

Изучению проблемных аспектов гибких навыков посвятили свои работы: В.А. Давидова (коммуникативная психология), Л.Н. Степанова (педагогическая психология), Э.Ф. Зеер (педагогическая психология), И.И. Черкасова (педагогика), В.И. Шипилов (психология, бизнес-тренерство), Т.А. Яркова (педагогика) и другие авторы. Но и для данного понятия до сих пор нет единого научного определения.

В рамках Всемирного экономического форума, который прошел в 2016 г. в 46 раз в швейцарском г. Давосе, участники бизнес-сессий определили перечень главных гибких навыков, способствующих современному специалисту в его профессиональном и личностном развитии. Это ряд компетенций и умений метапредметного характера либо общие в отношении разных областей деятельности. Сюда были отнесены: анализ и критическое мышление, гибкость, любознательность и стремление двигаться вперед (в познании, и в деле), инициатива, креативность, творчество, эмпатия, лидерские проявления, умение переносить стрессы, пользовательский опыт, коммуникация, самоорганизация [8].

Некоторые специалисты предлагают использовать для описания востребованных навыков термин «универсальные компетентности», определяя их навыками стремления к своему жизненному и профессиональному развитию за счет освоения нового. Это мнение озвучено создателями международного проекта «Ключевые компетентности и новая грамотность». Здесь универсальность этих способностей означает всеохватность, всеобщий характер безграничность в выборе сферы занятости. По мнению С.В. Мамаевой, понятие подразумевает качества личности, определяющие самоуправление, самостоятельный подход при выборе оптимального решения из существующей альтернативы [9].

Сегодня любая структура как работодатель все чаще обращает внимание на наличие гибких навыков, считая их не менее значимыми, чем профессиональные свойства и опыт работы. В любой профессии они нужны и значимы, в связи с чем их важно закладывать и развивать со школьной скамьи и в течение всего пути обучения до окончания вуза.

Освоение софтскилов должно происходить в значительной мере за счет самого обучающего процесса. Национальные стандарты образования устанавливают, какой должна быть по минимуму образовательная программа, (ст. 11 Закона об образовании в РФ), в том числе определено, что выпускник, освоивший программу СПО, должен обладать рядом базовых надкомпетенций.

Проведенный анализ понятия «цифровая компетенция (далее – ЦК)» показывает, что разные авторы определяют его содержание с позиции разных подходов. При этом представляется важным учитывать связь компетенций и цифровой среды. Если же говорить о метакомпетенциях,

то только о тех, которые имеют прямое отношение и связь с цифровой средой.

Следует констатировать, что для студентов колледжа уже на этапе освоения профессии необходимо формировать и развивать цифровые компетенции, позволяющие творчески относиться к своей будущей профессии, эффективно работать, критически мыслить, успешно общаться с окружающими, быть стрессоустойчивыми, расти профессионально, одним словом, проявлять активность по созданию и сбору цифровых данных, их обработку и анализ.

Но до сих пор не достаточно используются организационные, психолого-педагогические, научно-методические условия, которыми располагает колледж в вопросах психолого-педагогической деятельности для целенаправленного развития цифровых компетенций.

Согласимся с мнением Л.Н. Степановой и Э.Ф. Зеер относительно того, что формируя для обучающихся колледжей возможность развития цифровых компетенций, следует создать условия для увеличения альтернатив методов решения личностных и профессиональных задач. Это создавало бы стимул проявлять способность уверенно, критически осмысленно и ответственно применять цифровые компетенции в определенном контексте.

Сформулируем в качестве рабочего определения следующее уточнение определения ВШЭ: под цифровыми компетенциями выпускников среднего профессионального образования будем понимать систему связанных между собой качеств личности и компонентов деятельностного процесса, который предполагает:

- работу в цифровой среде (как СПО, так и условной) и с цифровыми продуктами;
- активность по созданию и сбору цифровых данных, их обработку и анализ;
- способность уверенно, критически осмысленно и ответственно применять цифровые навыки (знания и установки) в определенном контексте;
- процесс самовоспитания и самосовершенствования в цифровой среде как рефлексивную деятельность, структурными компонентами которой выступают: саморефлексия (генезис) – самопознание (деятельность) – самореализация (результат).

Литература

1. Исаева Т.Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя // Педагогика. 2006. № 9. С. 55–66.
2. Зеер Э. Ф., Третьякова В.С., Мирошниченко В.И. Стратегические ориентиры подготовки педагогических кадров для системы непрерывного профессионального образования // Образование и наука. 2019. № 21 (6). С. 93–121.
3. Соколов Д.В. Цифровые компетенции в инновационной экономике // Управление наукой: те-

ория и практика. 2021. № 4. С. 76. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-kompetentsii-v-innovatsionnoy-ekonomike> (дата обращения: 09.02.2025).

4. Набойченко Е. С., Носкова М.В. Цифровая трансформация в образовании и цифровые компетенции преподавателя: стратегические ориентиры // Педагогическое взаимодействие: возможности и перспективы: материалы III междунар. науч.-практ. конф., Саратов, 25–26 марта 2021 г. Саратов: Саратов. гос. мед. ун-т им. В.И. Разумовского, 2021. С. 401–405., с. 404.
5. Хуторской, А.В. Методика проектирования и организации мета-предметной образовательной деятельности учащихся / А.В. Хуторской // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2014. № 2. С. 7–23.
6. Бородина А.Н., Харченко Л.И. Метакомпетентность учителей иностранных языков в системе дистанционного обучения // Вестник Луганского государственного педагогического университета. 2021. № 3(63). С. 69–84.
7. Cambridge Dictionary: [сайт]. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/ni> (дата обращения: 24.12.2024).
8. Сизова, Е.В. Развитие метакомпетентности преподавателя иностранного языка в условиях внедрения образовательного стандарта Федерального университета / Е.В. Сизова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 2–1. С. 202–205.
9. Мамаева С.В. Предпринимательство как особый вид деятельности. URL: <https://helpiks.org/5-63733.html> (дата обращения: 24.01.2025).

DIGITAL COMPETENCIES OF COLLEGE STUDENTS AS A SUBJECT OF PEDAGOGICAL ANALYSIS

Bezenkova T.A., Andrienko O.A.I., Bezenkov K.E., Senchilo N.T.

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Orenburg State University

One of the main tasks of the modern system of professional education is to train specialists capable of working in the digital economy. In this regard, the issue of defining the content of the concept of “digital competencies of college students”, their place and role in the learning process and future professional activity becomes relevant. Digital competencies of college students should be attributed to metacompetencies, and the metasubject result in relation to digital competencies is determined by developed skills that allow a college graduate to study on his own, work effectively with various digital information, master such methods of activity that he can use not only to solve educational problems, but also life and social ones in the future. To develop digital competencies in college students, it is necessary to create conditions for increasing alternative methods for solving personal and professional problems.

Keywords: digitalization, digital economy, competencies, metacompetencies, digital competencies, secondary vocational education, college students, digital competencies of college students.

References

1. Isaeva T.E. Classification of professional and personal competencies of a university teacher // Pedagogy. 2006. No. 9. Pp. 55–66.
2. Zeer E. F., Tretyakova V.S., Miroshnichenko V.I. Strategic guidelines for training teaching staff for the continuous professional education system // Education and Science. 2019. No. 21 (6). Pp. 93–121.

3. Sokolov D.V. Digital competencies in an innovative economy // Science management: theory and practice. 2021. No. 4. P. 76. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-kompetentsii-v-innovatsionnoy-ekonomike> (accessed: 02/09/2025).
4. Naboychenko E. S., Noskova M.V. Digital transformation in education and digital competencies of a teacher: strategic guidelines // Pedagogical interaction: possibilities and prospects: materials of the III international. scientific-practical. conf., Saratov, March 25–26, 2021. Saratov: Saratov state medical university named after V.I. Razumovsky, 2021. Pp. 401–405., p. 404.
5. Khutorskoy, A.V. Methodology for designing and organizing meta-subject educational activities of students / A.V. Khutorskoy // Municipal education: innovations and experiment. 2014. No. 2. Pp. 7–23.
6. Borodina A. N., Kharchenko L.I. Metacompetence of Foreign Language Teachers in the Distance Learning System // Bulletin of Luhansk State Pedagogical University. 2021. No. 3 (63). P. 69–84.
7. Cambridge Dictionary: [site]. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru> (accessed: 24.12.2024).
8. Sizova, E.V. Development of metacompetence of a foreign language teacher in the context of the implementation of the educational standard of the Federal University / E.V. Sizova // Philosophical sciences. Theory and practice issues. 2018. No. 2–1. P. 202–205.
9. Mamaeva S.V. Entrepreneurship as a special type of activity. URL: <https://helpiks.org/5–63733.html> (accessed: 24.01.2025).

Особенности обучения древним языкам в современном профессиональном образовании

Бородина Мария Анатольевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации
E-mail: borodina_mra@pfur.ru

Современная парадигма учебных дисциплин в профессиональном образовании направлена на формирование практических навыков и различных компетенций прикладного характера. Древние языки, присутствующие в программах филологического, юридического, исторического и философского направлений изначально в качестве основополагающей дисциплины, в данное время утратили актуальность и важность, с точки зрения разработчиков рабочих программ указанных профилей. Более того, на медицинских направлениях произошло сокращение часов до одного семестра, в результате чего обучение сводится к ознакомлению с определенной терминологией и заучиванию десятков латинских слов анатомической и клинической терминологии.

Однако, сохранившись до сих пор в ограниченном количестве часов, такие языки, как латинский и древнегреческий, не утратили свою первостепенность, и должны быть пересмотрены в рамках методики обучения. Цель данного научного исследования заключается в выявлении особенностей обучения древним языкам в высшей школе. Автор анализирует как традиционные формы обучения, проверенные временем, так и современные инновационные решения, такие как внедрение виртуальной реальности (VR), интерактивных методик и цифровых технологий. Основное внимание уделено пересмотру существующих педагогических методик с целью адаптации их к требованиям цифровой эпохи и подготовки специалистов в различных профессиональных сферах – от медицины до юриспруденции. Рассматривается вопрос о том, каким образом интеграция инновационных решений способствует повышению эффективности усвоения древнего материала и какие перспективы открываются перед студентами благодаря внедрению новых образовательных инструментов. В частности, применение VR-технологий при обучении латинскому языку способно сделать этот процесс более динамичным, увлекательным и эффективным, помогая студентам глубже понять и освоить один из важнейших языков мировой культуры.

Ключевые слова: древние языки, латинский язык, греческий язык, методика обучения, грамматико-переводный метод, инновационные технологии, VR-технологии, профессиональное образование.

Введение

В современных программах обучения высшего профессионального образования обучение древним языкам сохранилось в ряде направлений, в частности, Лингвистика, Филология, Лечебное дело (Стоматология, Фармация), Юриспруденция и Философия. Более того, наименование дисциплины как «Древние языки» отражено только в программах лингвистического направления, предполагающих полное изучение одного или двух древних языков, актуальных для последующего изучения современных европейских языков. В рамках обучения по другим направлениям название дисциплины сужено, в нем указан непосредственно изучаемый язык, важный для той или иной терминологии. В частности, латинский язык и основы медицинской терминологии, латинский язык и основы юридической терминологии или латинский язык как такой на филологических специальностях. Кроме этого, важно отметить, что, не являясь официально профильной дисциплиной, древние языки (латинский и древнегреческий) имеют важное значение в парадигме обучения, формируя не только основу для последующего или параллельного изучения романских и германских языков, но и вырабатывая терминологический навык у обучающегося, дающий возможность распознавания общих и специальных терминов, а также способность к этимологическому анализу и расшифровыванию потенциально неизвестных слов.

Исследование особенностей обучения древним языкам в современном профессиональном образовании актуально по нескольким причинам. Во-первых, древние языки остаются важной частью гуманитарной науки, поскольку позволяют глубже понимать культурное наследие человечества и историю цивилизаций. Во-вторых, знание древних языков способствует развитию критического мышления и аналитических способностей студентов, что особенно важно в условиях стремительно меняющегося мира. В-третьих, современные образовательные программы требуют интеграции традиционных знаний с новыми технологиями и методиками, чтобы обеспечить конкурентоспособность выпускников на рынке труда. Кроме того, изучение древних языков помогает формировать междисциплинарный подход к обучению, способствуя лучшему пониманию современных проблем через призму исторического опыта [5]. Наконец, исследование позволяет выявить эффективные методы и подходы к преподаванию древних языков, адаптированные к потребностям современного профессионального образования.

Факт неизбежного сокращения аудиторных часов по древним языкам на данный момент воспринимается как неоспоримый, хотя уже после 2010 года преподаватели классических дисциплин из различных уголков нашей страны выражали серьезную обеспокоенность в связи с сокращением объемов преподавания древних языков, особенно латыни, в программах гуманитарных факультетов. По их мнению, это негативно сказывается на качестве гуманитарного образования, приводя к снижению уровня профессиональной культуры среди выпускников вузов [3]. Другими словами, несмотря на пересмотр образовательных структур и вы-

ведение латинского языка из числа обязательных дисциплин, обучение древним языкам остается необходимым для становления специалиста разных специальностей. Следовательно, цель исследования – выявить особенности обучения древним языкам в современном профессиональном образовании.

Материал исследования

Материалом исследования являются программы обучения, в которые входят древние языки на примере двух вузов, таких как РУДН и РГСУ (табл. 1).

Таблица 1. Распределение дисциплины «Древние языки» по направлениям в РУДН и РГСУ

	Направление	Название дисциплины	Уровень дисциплины	Период изучения
РУДН	Лингвистика	Древние языки и культуры	Обязательная дисциплина вариативной компоненты	2 семестра
	Филология	Latin Language	Обязательная дисциплина вариативной компоненты	2 семестра
	Юриспруденция	Латинский язык	Факультатив	1 семестр
	Медицина	Латинский язык	Обязательная дисциплина вариативной компоненты	1 семестр
	Ветеринария	Латинский язык и основы ветеринарной терминологии	Обязательная дисциплина вариативной компоненты	1 семестр
РГСУ	Лингвистика	Древние иностранные языки и культуры		1 семестр (специалитет), 2 семестра (бакалавриат)
	Филология	Отсутствует направление		
	Юриспруденция	Нет дисциплины		
	Медицина	Латинский язык	Обязательная дисциплина вариативной компоненты	1 семестр
	Ветеринария	Отсутствует направление		

Уникальностью данных вузов следует указать их открытость к расширению образовательных траекторий, актуальных для текущей действительности и молодого поколения, в частности. Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы (РУДН) традиционно был классическим университетом, объединяющим различные направления обучения от классических, таких как филология, математика, инженерное дело, химия, ветеринария, медицина, юриспруденция, до современных и инновационных направлений, таких как цифровая филология, клиническая психология, востоковедение и африканистика, биоинформатика, искусственный интеллект и т.д. Российский государственный социальный университет (РГСУ) также на сегодняшний день представляет собой пример вуза, в котором под эгидой социальности созданы традиционные, в рамках бакалавриата и специалитета, направления и инновационные – в рамках магистратуры. Другими словами, РГСУ расширяет свои горизонты обучения, выходя за рамки обозначенной «социальности». В частности, среди программ обучения в магистратуре предлагаются такие как, «Технологии противодействия идеологии экстремизма и терроризма в молодежной среде», «Цифровые техноло-

гии и искусственный интеллект», «Мультимедийная журналистика» и т.д.

Обращаясь к предмету исследования, можно заметить, что РГСУ уступает по своим направлениям РУДН, в которых возможно изучение древних языков. Более того, если кафедры иностранных языков, реализующих их преподавание, в РУДН представлены на каждом факультете, то в РГСУ кафедра иностранных языков и культуры обеспечивает преподавание древних языков только по направлению Лингвистика, не имея отношения к медицинскому факультету, на котором латинский язык ведут приглашенные преподаватели, оформленные по ГПХ, без прикрепления к кафедре. Преимуществом обучения древним языкам в РГСУ является то, что изучение романских языков начинается со второго семестра, т.е. после формирования у обучающегося определенной базы, связанной с первоисточником данной группы языков.

В РУДН дисциплина «Древние языки и культуры» изучается параллельно с романскими и германскими языками один раз в неделю в количестве одного часа. Такое распределение часов имеет как положительные, так и отрицательные стороны, особенно для лингвистов. Преимуществами

изучения латинского языка являются дальнейшее понимание структуры европейских языков, интерпретация научной терминологии, развитие аналитического мышления, повышение интереса к истории и культуре, возможность чтения оригинальных текстов.

Латинский язык является основой многих современных романских языков (например, испанского, французского, итальянского). Также он оказал значительное влияние на английский и другие языки. Изучение его грамматики и лексики помогает лучше понимать происхождение и структуру этих языков. В медицине, биологии, юриспруденции и других науках многие термины имеют латинские корни. Даже изучение одного часа в неделю поможет быстрее усваивать новую специализированную лексику. Грамматика латинского языка характеризуется строгими правилами и упорядоченностью, особенностями в части употребления падежей и их основных значений, времен системы инфекта и перфекта, что способствует развитию мышления и углубленному пониманию сложных грамматических схем. Изучение латыни дает возможность для изучения (чтения и перевода) текстов древних писателей, философов и юристов, дошедших до современности на латинском языке. Знакомство с трактатами Цезаря, Цицерона, Августина, Вергилия, Катутла, Овидия, Сенеки и т.д., а также выборочными комментариями из дигест, правил и сочинений римских юристов, таких как Гай, Модестин, Папиниан, Сцевола, Ульпиан, Юлий Павел, дают возможность погрузиться в историческое наследие Римской империи. Более того, работа по переводам данных текстов на русский и иностранные языки открывает возможности для исследовательской деятельности над оригинальными сочинениями или крылатыми фразами. Объективно, настолько мизерное количество часов, с одной стороны, может привлечь внимание обучающихся за счет элемента разнообразия в образовательной траектории и снизить утомляемость от основной учебной программы, но, с другой стороны, несмотря на то, что латинский язык в большей части изучается как письменный язык, это может принести дополнительные трудности студенту, связанные с переводом текстов с мертвого языка, не поддающегося машинному переводу и требующего особого внимания к своим синтаксическим конструкциям.

Другими словами, полноценной пары один раз в две недели или 40–45 минут один раз в неделю, к сожалению, недостаточно для полноценного изучения языка. В результате преподавателю приходится поверхностно объяснять весь материал курса, результатом чего оказывается низкая успеваемость по дисциплине. Многие кафедры действуют по правилу: «Я знаю и могу объяснить весь материал за час, ваша задача понять». Либо выбирают ключевые моменты грамматики и разбираются на примерах, обучающийся, якобы, справляется с предложенным заданием, но на практике оказывается неспособным переводить тексты

с латинского языка. Соответственно приведенные решения проблемы оказываются недееспособными для формирования языковой межкультурной компетенции, оба варианта снижают мотивацию обоих участников процесса, минимизируют желание к анализу текста на древнем языке и формируют негативное отношение к тому, что является базой для лингвистического образования.

Уникальным направлением в РУДН по обучению древним языкам является Филология, где преподавание ведется на английском языке каждую неделю. Данный курс начинается только с третьего курса, когда обучающиеся уже в течение двух лет изучали английский язык, повышая свой школьный уровень. Особенностью обучения древнему языку в данном случае будет погружение обучающегося в двойную языковую действительность: понимание мировоззрения латинян происходит через английский язык. Более того, через метаязык будет легче происходить процесс усвоения латинского языка, например, при объяснении системы перфекта существует корреляция времени *Plusquamperfectum* по своему значению с английским *Past Perfect*, такая же ситуация с образованием неправильных степеней сравнения в латинском и английском языках и т.д. Кроме этого, добавление заданий по сравнению грамматических правил не только в английском, но и в русском языке развивает аналитические способности обучающихся, учит их обобщать структуры разных языков, выделяя общее и различное.

Также важно подчеркнуть тот факт, что посредством изучения корпуса латинских слов происходит лучшее запоминание самих английских слов, этимология большинства которых выводится из латинского языка, таким образом, можно вводить введение этимологических словарей, включающих работу по происхождению слова и поиску изученного корня в параллельных иностранных языках, например, в испанском, французском, немецком и т.д. Данный вид работы способствует формированию лингвистической компетенции, необходимой в работе филолога, интерпретирующего различные виды текстов, наполненные как научными терминами, так и быденной лексикой.

Как и лингвисты, филологи могут познакомиться с оригинальными текстами на латинском или древнегреческом языке, работая с переводами разных авторов и переосмысляя основное содержание уже переведенных текстов. Более того, существует богатая библиотека на английском языке латинских писателей и поэтов (<https://www.thelatinlibrary.com/cic.html>), дающая возможность познакомиться с большинством авторов.

Отрицательным моментом такого подхода является то, что у студентов должен быть достаточно высокий уровень английского языка, чтобы как понимать преподавателя, так и переводить тексты с английского на латинский язык. Учитывая, что древние языки обладают своими особенностями, включающими определенные реалии, характеризующие быт и жизнь римского гражданина, то пе-

редать их через призму английского языка может быть проблематично по причине отсутствия эквивалентов для их перевода. Следовательно, необходимо пересматривать методику обучения латинскому языку на иностранном языке.

Третьим направлением, на котором изучаются древние языки в РУДН, является Юриспруденция, в данном случае речь идет о факультативной дисциплине. Как показывает практика преподавания, на начало семестра собирается многочисленная группа студентов, которая в процессе изучения латинского языка сокращается, и на выходе остаются самые «стойкие» обучающиеся, с высокой мотивацией и желанием в последующем изучать латынь. Как известно, вся юридическая терминология основана на латинском языке, которая до настоящего момента остается актуальной и применяется в законодательствах разных стран. Следовательно, данный факультативный курс дает возможность студентам приобрести дополнительные компетенции, полезные в будущей профессии, связанной с правоприменительной практикой. В то же время необходимо отметить, что одного семестра для изучения основ грамматики и синтаксиса латинского языка с параллельным знакомством с отрывками из сочинений римских юристов или грамматического разбора крылатых фраз юриспруденции недостаточно. В результате обучение сводится или к прослушиванию выборочных аспектов грамматики древнего языка, или к изучению знаковых событий в Римской империи, связанных с созданием определенных слов и терминов, или к работе по современной юридической терминологии с целью изучения этимологии слова. В любом случае, по сравнению с лингвистами и филологами, юристы получают ограниченные знания по латинскому языку.

При изучении латинского языка на медицинских специальностях, которых в РУДН несколько, например, Лечебное дело, Стоматология, Фармация, Медицинская биология, Сестринское дело, а также несколько программ на английском языке, программа курса была сокращена до одного семестра, в результате чего акцент делается только на изучение анатомической или клинической терминологии, рецептура была выведена из курса и переведена в программу дисциплины «Фармакология». Следовательно, целью курса в данном случае является оттачивание перевода однословных, двусловных терминов и словосочетаний.

Результаты исследования

Методика обучения древним языкам в современном профессиональном образовании имеет ряд особенностей, обусловленных спецификой предмета и образовательными целями. Во-первых, следует говорить о филологическом подходе образования, который предполагает изучение латинского языка через тексты, их происхождение и назначение. Это включает работу с оригинальными источниками, чтение и анализ произведений античных авторов,

разбор грамматики и лексического состава языка [4]. Также важно отметить, что основу методики составляет изучение грамматической структуры языка, поскольку многие древние языки (латинский и тем более древнегреческий) имеют сложную морфологию и синтаксис. Студенты разбирают правила склонений, спряжений, падежей, времен и наклонений. Это делается с помощью учебников и пособий, а также выполнения упражнений на перевод предложений и фрагментов текста. Особое внимание уделяется практике перевода оригинальных текстов. Студентам предлагают отрывки из произведений различных жанров: от эпоса до философских трактатов. Данный процесс помогает закрепить знания грамматики и развивать понимание стиля автора. Если речь идет о филологических и юридических направлениях, то преподавание сопровождается погружением в исторический и культурный контекст эпохи, когда был написан тот или иной текст. Например, при изучении латинского языка важно понимать римское общество, литературу и историю Древнего Рима. Для греческого языка – особенности культуры классической Греции и Византии [6]. Хотя древние языки не используются в повседневной жизни, преподаватели часто стремятся развивать навыки устной речи, чтобы студенты могли правильно произносить и читать тексты вслух. Иногда применяются ролевые игры и дискуссии на основе исторических событий или литературных сюжетов, вводится запоминание коротких диалогов на латинском языке, составляются небольшие тексты о себе, о своих интересах и т.д. Для лучшего понимания грамматических структур древнего языка часто проводится сравнение с современными языками, особенно родственными. Например, русский язык имеет много общего с древнегреческим благодаря общей индоевропейской природе обоих языков [3].

Другими словами, обучение древним языкам на данный момент практически не изменилось с тем, что было в конце 90-х начала 2000-х годов [1]. Практикуется грамматико-переводной метод, который в современных условиях расширен за счет создания электронных учебных платформ того или иного вуза, предлагающих студентам дополнительную тренировку навыка перевода терминов и словосочетаний (юристы, медики, ветеринары), предложений и отрывков из текстов (лингвисты, филологи), а также путем включения устного аспекта: заучивание диалога и конструирование диалога по образцу, описание себя и своего учебного дня, комментирование крылатых латинских и греческих фраз, сравнительный анализ выражений на разных языках. Более того, последнее возможно при условии достаточного высокого языкового уровня обучающихся и наличия времени.

Безусловно, никто не будет оспаривать данную методику обучения, понимая, что основной целью в данном случае является ознакомление студентов с элементами грамматики латинского или древнегреческого языков. В рамках решения профессиональных задач и формирования конкурент-

носпособной личности происходит осознание того, что данной методики недостаточно в силу ограничения часов, традиционной работы по учебнику и отсутствию инновационных технологий, способных изменить подход и к самому обучению, и к желанию студентов изучать древние языки. Следовательно, необходимо пересматриваться саму методику обучения древним языкам, поскольку современное образование направлено на формирование практических навыков, которые можно применить в реальной жизни [2]. В случае древних языков, которые редко используются в повседневности, важно показать студентам их ценность в междисциплинарных исследованиях, таких как филология, история, археология, юриспруденция, компьютерная лингвистика, медицина и т.д.

Обсуждение

Современные технологии открывают новые возможности для изучения языков, в частности, онлайн-курсы, интерактивные платформы, мобильные приложения и виртуальные библиотеки позволяют студентам изучать древние языки вне аудиторий, используя разнообразные мультимедийные ресурсы. Технологии также помогают автоматизировать рутинные аспекты обучения, такие как проверка переводов и грамматических упражнений. Например, РУДН реализует дополнительное обучение обучающихся через платформу moodle, предлагающую различные формы тренировки знаний по латинскому языку. Более того, такие преподаватели, как М.А. Бородина и Е.А. Провоторова создали обучающие курсы на платформе Stepik, дающей возможность после просмотра видео выполнить разного рода тестовые задания по латинскому или древнегреческому языку.

Также важно подчеркнуть, что в последнее время наблюдается рост интереса к историческому и культурному наследию человечества. Древние языки становятся важным инструментом для изучения и сохранения этого наследия, тем более такая знаковая эпоха как период Римской империи, оставившая человечеству многие открытия и один из уникальных мертвых языков, ставшего терминологической основой трех основных сфер жизни человека, без которых невозможно существование ни одного государства: закона (юридическая терминология), медицины и философии, включающей религию, литературу и т.д. Следовательно, обновление методик обучения позволит привлечь больше студентов и повысить качество подготовки специалистов в области гуманитарных и естественных наук. Более того, традиционные методы обучения древним языкам были разработаны в эпоху, когда акцент делался на механическое запоминание правил и форм, монотонное повторение подстановочных упражнений и постоянную работу с учебником.

Современные подходы предполагают большее внимание к пониманию контекста, развитию аналитических способностей и креативного

мышления. Новые методики должны учитывать эти изменения и делать процесс обучения более интересным и эффективным. Необходимо пересмотреть формат обучения, в частности, за счет VR-технологий и цифровых решений. Виртуальная реальность, или VR, может создать симуляции реальных мест Римской империи, связанных с использованием латинского языка. Например, обучающиеся могут оказаться в Колизее, посетить Форум, Пантеон, переходить из одного храма в другой, побывать в домах знати и императора. Они могут прожить день в роли раба, римского гражданина, матроны, центуриона и т.д., слушающая латинскую речь, узнавая особенности каждого места. Традиционные упражнения в аудитории могут быть заменены на интерактивные задания в виртуальной реальности, когда необходимо дополнить речь императора глагольными формами, изменить ситуацию с заговором Катилины, почувствовать себя в роли Юлия Цезаря, принять участие в Пунических войнах и т.д. Более того, можно стать участником коммуникации в разных ситуациях: от диалога покупки товара или раба на рынке до обсуждения политических вопросов, религиозных обрядов и обучения в школе. В результате обучающиеся смогут почувствовать себя носителем языка, что будет способствовать усвоению языковых конструкций и интонаций.

Также важно подчеркнуть, что VR даст возможность вовлечения группы студентов в общий процесс, например, инсценировка эпизодов из комедий Плавта и Теренция, трагедий Сенеки, декламированное чтение поэзии Катутлла, Овидия, Горация и др. Более того, виртуальная реальность дает возможность создать пантеон богов, прожить эпизоды их жизни, проговорить их обращения друг к другу и людям. В результате, VR можно применять и для различных видов аттестации, которую можно проводить в игровой или квестовой форме.

Заключение

Современное профессиональное образование предъявляет новые требования к обучению древним языкам. Пересмотр традиционных форм обучения необходим, в противном случае придется в принципе отказаться от латинского и древнегреческого языков. Механический перевод с латинского на русский, заучивание грамматических правил и больших объемов лексики (у медиков) не соответствует современным реалиям и требованиям общества [7]. Необходимо обновление как самого подхода к обучению, так и форм преподавания. В данном случае предлагается внедрение VR-технологий, которые могут изменить традиционно не совсем положительное отношение к древним языкам на увлекательное, интересное и удивительное. Необходимо использовать мультимедийные решения, визуализацию и квестовые задания, в результате чего процесс обучения станет более осознанным и продуктивным.

Важно отметить, что через изучение древних языков можно вовлекать обучающихся в группо-

вые проекты, выступления и различные творческие задания, что позволит не только оценить их достижения, но использовать приобретенные языковые, межкультурные, исследовательские компетенции в дальнейшей практической жизни. Следовательно, модернизация традиционных методик обучения древним языкам, их замена новыми, более гибкими и высокотехнологичными становится обязательным условием успешной профессиональной подготовки в настоящее время.

Будущие перспективы

В дальнейшем представляется продуктивным исследование этнокультурных особенностей обучения древним языкам, что может помочь выявить специфические трудности и возможности, возникающие при изучении языков в различных культурных контекстах. Это направление может включать сравнительные исследования, направленные на выявление лучших практик и адаптацию образовательных стратегий к местным условиям. Перспективы исследования особенностей обучения древним языкам в современном профессиональном образовании широки и многогранны. Они включают внедрение цифровых технологий, междисциплинарный подход, индивидуализацию образовательного процесса, международное сотрудничество и учет этнокультурных и социально-экономических факторов. Эти направления обещают значительные преимущества для улучшения качества обучения и подготовки высококвалифицированных специалистов.

Литература

1. Брагова А.М. Анализ существующей практики преподавания латинского языка студентам-лингвистам в российских языковых вузах // Язык и поликультурный мир: сборник материалов международной научно-практической конференции (24–25 ноября 2011 г.). Мичуринск: МГПИ, 2011. С. 316–317.
2. Дахунова Ф.К. Анализ методов обучения латинскому языку и его влияние на развитие современных языков // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-metodov-obucheniya-latinskomu-yazyku-i-ego-vliyanie-na-razvitie-sovremennyh-yazykov> (дата обращения: 02.04.2025).
3. Леушина Л.Т. Древние языки и современное образование // Язык и культура. 2013. № 4 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/drevnie-yazyki-i-sovremennoe-obrazovanie> (дата обращения: 02.04.2025).
4. Кацман Н.Л. Методика преподавания латинского языка. 2-е изд., перераб. и допол. М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2015. 239 с.
5. Мясников А.А. Влияние традиций античной и средневековой педагогики и лингводидактики на современную методику преподавания иностранных языков / А.А. Мясников // Изве-

стия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2014. № 167. С. 123–131. EDN SGXDZT.

6. Непоклонова Е.О., Харченко Л.И. Изучение древних языков как базис формирования общепрофессиональных компетенций филолога в культурно-историческом аспекте языкознания // Наука и школа. 2019. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-drevnih-yazykov-kak-bazis-formirovaniya-obshcheprofessionalnyh-kompetentsii-filologa-v-kulturno-istoricheskom-aspekte> (дата обращения: 02.04.2025).
7. Туйчиева О.С. Методика преподавания латинского языка в медицинских высших учебных заведениях / О.С. Туйчиева. Текст: непосредственный // Молодой ученый. 2021. № 1 (343). С. 66–67. URL: <https://moluch.ru/archive/343/77268/> (дата обращения: 02.04.2025).

FEATURES OF TEACHING ANCIENT LANGUAGES IN MODERN PROFESSIONAL EDUCATION

Borodina M.A.

Financial University

The modern paradigm of academic disciplines in professional education is aimed at the formation of practical skills and various competencies of an applied nature. Ancient languages, which were originally included in the programs of philological, legal, historical and philosophical fields as a fundamental discipline, have lost their relevance and importance from the point of view of the developers of the work programs of these profiles. Moreover, medical courses have reduced hours to one semester, as a result of which training is reduced to familiarization with certain terminology and memorization of dozens of Latin words of anatomical and clinical terminology. However, having been preserved so far in a limited number of hours, languages such as Latin and ancient Greek have not lost their primacy, and should be revised as part of the teaching methodology. The purpose of this scientific study is to identify the features of teaching ancient languages in higher education. The author analyzes both traditional forms of learning, time-tested, and modern innovative solutions, such as the introduction of virtual reality (VR), interactive techniques, and digital technologies. The main attention is paid to the revision of existing pedagogical methods in order to adapt them to the requirements of the digital age and to train specialists in various professional fields, from medicine to law. The article considers how the integration of innovative solutions contributes to improving the efficiency of learning ancient material and what prospects open up to students through the introduction of new educational tools. In particular, the use of VR technologies in Latin language teaching can make this process more dynamic, exciting and effective, helping students to better understand and master one of the most important languages of world culture.

Keywords: ancient languages, Latin, Greek, teaching methods, grammar and translation method, innovative technologies, VR technologies, vocational education.

References

1. Bragova A.M. Analysis of the existing practice of teaching Latin to linguistic students in Russian language universities // Language and the multicultural world: a collection of materials of the international scientific and practical conference (November 24–25, 2011). Michurinsk: MGPI, 2011. pp. 316–317.
2. Dahunova F.K. Analysis of latin language teaching methods and its impact on the development of modern languages // Problems of modern pedagogical education. 2021. No.72–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-metodov-obucheniya-latinskomu-yazyku-i-ego-vliyanie-na-razvitie-sovremennyh-yazykov> (date of request: 04/02/2025).
3. Leushina L.T. Ancient languages and modern education // Language and culture. 2013. No.4 (24). URL: <https://cyberleninka.ru>

ru/article/n/drevnie-yazyki-i-sovremennoe-obrazovanie (date of request: 04/02/2025).

4. Katsman N.L. Methods of teaching Latin. 2nd ed., revised and additional M.: Humanitarian ed. VLADOS Center, 2015. 239 p.
5. Myasnikov A.A. The influence of the traditions of ancient and medieval pedagogy and linguodidactics on modern methods of teaching foreign languages / A.A. Myasnikov // Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen. 2014. No. 167. pp. 123–131. EDN SGXDZT.
6. Nepoklonova E.O., Kharchenkova L.I. The study of ancient languages as a basis for the formation of general professional com-

petencies of a philologist in the cultural and historical aspect of linguistics // Science and School. 2019. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-drevnih-yazykov-kak-bazis-formirovaniya-obsheprofessionalnyh-kompetentsii-filologa-v-kulturno-istoricheskom-aspekte> (date of request: 04/02/2025).

7. Tuichieva O.S. Methods of teaching Latin in medical higher educational institutions / O.S. Tuichieva. Text: direct // Young scientist. 2021. No. 1 (343). pp. 66–67. URL: <https://moluch.ru/archive/343/77268> (date of request: 04.02.2025).

Экспериментально-аналитическое обучение как фактор повышения методической компетентности педагогов

Власова Ольга Викторовна,

старший преподаватель Регионального института
непрерывного образования ФГАОУ «Пермский
государственный национальный исследовательский
университет»
E-mail: vlasovaov@inbox.ru

Деятельностная природа формирования и совершенствования методической компетентности учителя обуславливает поиск неклассических механизмов профессионального развития педагогов. В качестве альтернативы формальному образованию в виде курсов повышения квалификации выступает корпоративное обучение педагогов, организованное в рамках их непосредственной профессиональной деятельности в образовательной организации. Важным условием эффективности корпоративного обучения является технология экспериментально-аналитического обучения, заключающаяся в воспроизведении цикла «теоретическая подготовка» – «анализ» – «практическое применение нового знания» – «рефлексия полученного профессионального опыта». Целью статьи выступает анализ технологии экспериментально-аналитического обучения и выявление её потенциала в развитии методической компетентности педагогов.

Ключевые слова: методическая компетентность, корпоративное обучение, профессионализм педагога, экспериментально-аналитическое обучение, методическая работа, профессионально-педагогическая компетентность.

Актуальность исследования обусловлена динамично меняющимися требованиями современного образования, которые диктуют необходимость непрерывного повышения профессиональной компетентности педагогов. В условиях повышения методической компетентности традиционные подходы к профессиональному развитию педагогов зачастую оказываются недостаточно эффективными, поскольку не всегда предоставляют учителям возможность для практической отработки получаемого знания, самостоятельного анализа, проектирования и коррекции собственной педагогической деятельности, адаптации к инновациям и решению нестандартных профессиональных задач.

В этой связи особую значимость приобретает экспериментально-аналитическое обучение, ориентированное на формирование у педагогов исследовательской позиции, способности к критическому анализу собственного опыта и опыта коллег, а также навыков проектирования и внедрения инновационных образовательных практик.

Понятие экспериментально-аналитического обучения

Экспериментально-аналитическое обучение представляет собой циклический процесс, основанный на интеграции исследовательской, аналитической и практической деятельности педагога, направленный на решение конкретных педагогических задач и совершенствование образовательного процесса. Стержневой идеей является тезис о том, что наиболее эффективное профессиональное развитие происходит через активное экспериментирование, систематический анализ результатов и рефлекссию собственной практики. Педагог, осваивая новые методики и технологии, выступает в роли исследователя, проводящего педагогический эксперимент в реальных условиях педагогической деятельности. Фактически технология экспериментально-аналитического обучения основывается на цикле Колба, в рамках которого у педагога есть практический опыт преподавания, который подвергается всестороннему анализу, дополняется необходимыми знаниями и проверяется в действии в ходе последующего эксперимента.

На современном этапе развития педагогической науки нет единого общепринятого определения технологии экспериментально-аналитического обучения, анализ педагогических исследований позволил выделить несколько подходов:

1. *Экспериментально-аналитическое обучение на основе концепции «action research» («ис-*

следование действием»), ставящей акцент на практическом преобразовании образовательной реальности самими педагогами [2]. В парадигме «action research» педагоги самостоятельно формулируют профессиональную проблему, разрабатывают план действий, реализуют его, анализируют результаты и корректируют свою деятельность. Среди отечественных исследователей, занимающихся проблемой развития профессионализма учителя, и описывающих схожие процессы аналитики педагогической практики и её последующего совершенствования следует отметить Кузьмину Н.В., Маркову А.К., Митину Л.М.). В своих трудах учёные не используют термин «экспериментально-аналитическое обучение», однако рассматривают схожие подходы к профессиональному развитию педагогов.

2. *Экспериментально-аналитическое обучение как овладение новыми методиками через эксперимент.* В контексте этого подхода акцент смещается на апробацию и внедрение инновационных технологий обучения, когда учитель изучает новую методику, планирует её использование, проводит педагогический эксперимент, анализирует результаты и принимает решение о целесообразности её дальнейшего применения. Большой вклад в изучение проблемы внедрения педагогических инноваций и реализации опытно-экспериментальной работы внесли В.И. Загвязинский, М.М. Поташник [3], анализируя и описывая этапы внедрения новых методов и технологий.
3. *Экспериментально-аналитическое обучение как форма методической работы.* В этом контексте экспериментально-аналитическая деятельность рассматривается как способ повышения квалификации педагогов, обмена опытом и совершенствования методической работы в образовательной организации. Здесь можно упомянуть исследования, посвящённые методической работе (Ю.К. Бабанский [1], Т.И. Шамова [4]).
4. *Экспериментально-аналитическое обучение как технология обучения студентов педагогике.* Значительный вклад в изучение технологии экспериментально-аналитического обучения внесён трудами Косолаповой Л.А. [5], разработавшей модель переходов «теория-практика-теория» в организации образовательного процесса студентов педагогических специальностей.

Принципы экспериментально-аналитического обучения:

- *научности:* основывается на научных качественных и количественных методах исследования, сборе и анализе данных с проверяемыми и воспроизводимыми результатами;
- *практической направленности:* обучение не теоретизировано, а направлено на решение кон-

кретных практических задач, возникающих в реальной педагогической деятельности;

- *рефлексивности:* экспериментально-аналитическое обучение предполагает системный анализ и осмысление профессиональной деятельности, выявление успехов и трудностей, корректировку дальнейших действий.
- *системности:* опытно-экспериментальная работа должна быть тщательно спланирована и проведена поэтапно, с учётом всех взаимосвязей и факторов, влияющих на результат.
- *творчества:* поощряет использование креативных и инновационных подходов к решению педагогических задач, поиск нестандартных решений и инноваций;
- *сотрудничество:* эффективное экспериментально-аналитическое обучение предполагает взаимодействие с коллегами, обмен опытом, совместное решение задач.

Алгоритм реализации экспериментально-аналитического обучения в рамках системы методической работы школы:

1. *Теоретическая подготовка и исследовательская деятельность:* на данном этапе педагог изучает литературу, знакомится с передовым педагогическим опытом, выбирает перспективные методики и технологии. Учитель выступает в роли исследователя, формулируя исследовательские вопросы и гипотезы, планирует и проводит педагогические эксперименты в своём классе.
2. *Аналитический этап:* после проведения эксперимента учитель анализирует полученные данные, оценивает эффективность применённых методик, выявляет сильные и слабые стороны, делает выводы. В этом ему помогают различные методы анализа: наблюдение, анкетирование, тестирование, анализ учебных работ учащихся и др. Педагог анализирует собственные действия, выявляет факторы, повлиявшие на результаты эксперимента.
3. *Внедрение и коррекция:* на основе анализа результатов эксперимента учитель вносит коррективы в методическую систему, адаптирует и внедряет наиболее эффективные методики и технологии, разрабатывает новые методические материалы, инструменты оценки.
4. *Рефлексия:* ключевой этап, позволяющий учителю осмыслить свой опыт, проанализировать собственные действия, выявить проблемы и перспективы дальнейшего развития.

Сфокусируемся на преимуществах экспериментально-аналитического обучения: практическая направленность (учитель не просто изучает теорию, но и применяет её на практике, видит результаты своей работы), развитие критического мышления (педагог учится анализировать информацию, делать выводы, оценивать эффективность различных методик), адаптация к изменениям (тренируются гибкость и адаптивность для быстрого реагировать на изменения в образовательной среде).

Однако введение и реализация экспериментально-аналитического обучения педагогов в си-

системе методической работы требует создания соответствующих условий – предоставление учителям времени на исследовательскую деятельность и самообразование, доступ к информационным ресурсам, организация методической поддержки (наставничество, консультации), создание благоприятной атмосферы для экспериментирования и инноваций.

Выводы

Экспериментально-аналитическое обучение – современный перспективный подход к развитию методической компетентности учителя. Он основан на цикле «исследование – анализ – внедрение – рефлексия», что позволяет педагогу не только осваивать новые методики, но и адаптировать их к конкретным условиям, критически оценивать эффективность и постоянно совершенствовать свою профессиональную деятельность.

Экспериментально-аналитическое обучение предполагает активное участие педагогов в процессе исследования, самостоятельный поиск и апробацию новых методик, анализ полученных результатов и последующую коррекцию своей деятельности. Таким образом, данный подход способствует не только освоению новых знаний и умений, но и развитию рефлексивного мышления, творческого потенциала и профессиональной автономности педагогов, что является необходимым условием развития методической компетентности и успешной реализации современных образовательных задач.

Литература

1. Бабанский Ю.К. Методическая работа в школе: организация и управление: Рекомендации для руководителей школ / Моск. гор. ин-т усовершенств. учителей, НИИ управления и экономики нар. образования АПН СССР, Лаб. оптимизации пед. процесса; Под ред. Ю.К. Бабанского. Москва, 1988. 184 с.
2. Безрукова О.В. Метод «Action research» («Исследование действием») в социологических исследованиях: основные идеи // Вестник СамГ У. 2014. № 5 (116). С. 25–29.
3. Загвязинский В.И., Поташник М.М. Как учителя подготовить и провести эксперимент: Методическое пособие». Москва: Педагогическое общество России, 2006. – 144 с.

4. Лубков А.В., Шклярова О.А., Осипова О.П. Т. И. ШАМОВА – основоположник научной школы управления образовательными системами. Столетию со дня рождения посвящается // Наука и школа. 2024. № 6. С. 91–100.
5. Косолапова Л.А. Экспериментально-аналитическое обучение студентов педагогике: диссертация доктора педагогических наук: 13.00.08 / Косолапова Лариса Александровна; [Место защиты: Удмурт. гос. ун-т]. – Ижевск, 2010. – 520 с.

EXPERIMENTAL AND ANALYTICAL LEARNING AS A FACTOR IN INCREASING THE METHODOLOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS

Vlasova O.V.

Perm State National Research University

The activity-based nature of the formation and improvement of the methodological competence of a teacher determines the search for non-classical mechanisms for the professional development of teachers. As an alternative to formal education in the form of advanced training courses, there is corporate training of teachers, organized within the framework of their direct professional activity in an educational organization. An important condition for the effectiveness of corporate training is the technology of experimental-analytical training, which consists in reproducing the cycle of «theoretical training» – «analysis» – «practical application of new knowledge» – «reflection of the acquired professional experience». The purpose of the article is to analyze the technology of experimental-analytical training and identify its potential in the development of methodological competence of teachers.

Keywords: methodological competence, corporate training, teacher professionalism, experimental-analytical training, methodological work, professional-pedagogical competence.

References

1. Babansky Yu.K. Methodological work at school: organization and management: Recommendations for school principals / Moscow City Institute of Advanced Teachers, Research Institute of Management and Economics of National Education of the USSR Academy of Pedagogical Sciences, Lab. of Optimization of the Pedagogical Process; Ed. by Yu.K. Babansky. Moscow, 1988. 184 p.
2. Bezrukova O.V. The Action Research Method in Sociological Research: Basic Ideas // Bulletin of SamS U. 2014. No. 5 (116). P. 25–29.
3. Zagvyazinsky V.I., Potashnik M.M. How a teacher can prepare and conduct an experiment: Methodological manual. Moscow: Pedagogical Society of Russia, 2006. – 144 p.
4. Lubkov A.V., Shklyarova O.A., Osipova O.P. T. I. SHAMOVA is the founder of the scientific school of management of educational systems. Dedicated to the centenary of her birth // Science and School. 2024. No. 6. P. 91–100.
5. Kosolapova L.A. Experimental and analytical teaching of students in pedagogy: dissertation of Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / Kosolapova Larisa Aleksandrovna; [Place of protection: Udmurt. state University]. – Izhevsk, 2010. – 520 p.

Оценка знаний студентов как фактор мотивации к обучению (высшее образование)

Гавриленко Арсений Сергеевич,

аспирант, НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «СИНЕРГИЯ»

В статье анализируется роль системы оценки знаний студентов как ключевого фактора учебной мотивации в высшей школе. Приводятся современные исследования (2018–2025 гг.), в которых видна прямая связь между методами оценивания и уровнем вовлеченности и успеваемости студентов. Рассматриваются особенности суммирующего (итогового) и формирующего (постоянного) оценивания, их влияние на внутреннюю и внешнюю мотивацию обучающихся. На основе эмпирических данных российских (МГУ, СПбГУ, НИУ ВШЭ и др.) и зарубежных университетов (MIT, др.) демонстрируется, как продуманная оценочная деятельность может повышать интерес к обучению, академическую успеваемость и вовлеченность студентов, либо, напротив, вызывать стресс и снижение автономной мотивации при неэффективном подходе. Приводятся примеры формирующего оценивания (регулярные низкоставочные проверки знаний, обратная связь, «оценивание для обучения») и суммирующего оценивания (экзамены, зачёты), а также их сочетания. Учтены мнения признанных педагогов и исследователей: подчёркивается необходимость смещения акцента с оценки-ради-оценки на оценку-ради-обучения. В заключение формулируются научно обоснованные выводы о том, что система оценивания при правильной организации способна стать мощным стимулом внутренней мотивации студентов, обеспечивая более глубокое и устойчивое освоение знаний.

Ключевые слова: учебная мотивация; оценка знаний; формирующее оценивание; суммирующее оценивание; высшее образование; успеваемость; вовлеченность студентов; внутренняя и внешняя мотивация.

В высшей школе мотивация студентов во многом определяется тем, как организована система оценивания их знаний (недаром среди педагогов распространено мнение: «как оценивают, так и учатся» [3, с. 15]). Действительно, методы контроля и оценки во многом направляют усилия студентов в обучении, и формирование учебной мотивации напрямую связано со способами и методами оценки результатов обучения. Если оценка знаний воспринимается студентом как справедливая, прозрачная и полезная для развития, она может выступать мощным стимулом к учёбе. В противном случае оценивание рискует превратиться в формальность или стрессовый фактор, не повышающий, а подавляющий интерес к предмету.

Одной из ключевых дилемм (в целом) является баланс между внешней и внутренней мотивацией. Оценка знаний традиционно рассматривается как внешний мотиватор – получение высокой оценки или диплома побуждает студентов учиться. Однако чрезмерный акцент на оценках способен подорвать внутреннюю (автономную) мотивацию. Согласно теории самодетерминации Р. Деси и Э. Райана [14, с. 112], устойчивое стремление к учёбе возникает, когда удовлетворены базовые психологические потребности учащихся – в автономии, компетентности и причастности.

Жёсткие высокоставочные экзамены (high-stakes) часто не удовлетворяют эти потребности, так как дают минимальный выбор, подчёркивают соревновательность и могут сопровождаться страхом наказания за неуспех. Исследования подтверждают [12, с. 1260]: практикуя исключительно контроль с высокой ценой ошибки, преподаватели в долгосрочной перспективе снижают автономную мотивацию студентов и вызывают у них психологический дистресс. И напротив, когда оценочные средства позволяют студенту проявлять инициативу, выбор и видеть прогресс, формируется более внутренняя мотивация, сопряжённая с интересом и удовольствием от самого процесса обучения [9, с. 5].

Именно она ведёт к более глубокому пониманию материала, креативности и высоким академическим достижениям.

Начнем с традиционной системы проверки знаний (по итогам изучения темы или курса) – суммирующее оценивание (оценка результата обучения): экзамены, зачёты, тесты, курсовые проекты. Она выполняет, прежде всего, контролирующую и удостоверяющую функцию, т.е. выставление баллов или оценок, позволяющих сертифицировать уровень знаний студента.

Итоговые оценки стимулируют многих студентов регулярно готовиться, однако этот стимул носит в значительной мере внешний характер. Студенты нередко учатся не ради новых знаний, а ради оценки – явление известное как «учёба на экзамен». Обучающиеся склонны «стратегически заучивать» только то, что, по их ожиданиям, появится на экзамене, игнорируя менее очевидные, но важные аспекты практических знаний. В результате намерения преподавателя (стимулировать полноценное обучение) и фактическое поведение студентов расходятся.

Хотя страх получить низкий балл может краткосрочно «подстегнуть» к учёбе, со временем стимулирующая функция оценки ослабевает и сменяется противоположным эффектом: оценка становится источником тревожности, неуверенности в себе, и даже тормозит развитие познавательной активности. Например, было отмечено, что у студентов первых курсов при жёсткой балльной системе растёт стресс и снижается готовность выбирать сложные, но интересные курсы из-за опасений испортить успеваемость.

Конечно, суммирующее оценивание – необходимый элемент образовательного процесса (без него трудно обойтись при аттестации), но при неправильном использовании оно способно сформировать у обучающихся преимущественно внешнюю мотивацию («ради оценки»), сопровождаемую стрессом и поверхностным усвоением материала.

В противовес этому, формирующее оценивание (оценка для обучения) направлено не столько на контроль, сколько на поддержку процесса усвоения знаний. Понятие восходит к работам М. Скривена и Б. Блума (1960-е гг.), а в современной трактовке – к исследованиям П. Блэка и Д. Уильяма [7, с. 15]. Подразумевает использование низкоставочных, регулярных методов проверки и обратной связи для постоянного мониторинга прогресса студентов и корректировки обучения по ходу дела.

В классическом определении включает любые практики, которые позволяют собрать информацию об успехах учащихся и тут же использовать её для улучшения преподавания и учения до финальной аттестации [1, с. 28].

Примерами служат: текущие незачётные викторины и опросы, домашние задания с разбором ошибок, черновые версии работ с правкой преподавателя, обсуждения в классе, peer review (взаимооценка работ студентами), самооценивание по четким критериям, построение концептуальных карт, «минутные эссе» и др. [13, с. 552]. Важно, что такие методы не ставят целью выставить финальный балл, а ориентированы на выявление пробелов и достижений в понимании, предоставление своевременной обратной связи и помощь студенту в корректировке своей учебной стратегии.

Формирующее оценивание обеспечивает постоянную обратную связь и вовлекает обучающихся в рефлексию, тем самым поддерживая их познавательный интерес и веру в собственные силы.

Согласно ряду исследований, регулярные низкоставочные задания в онлайн-курсе повышают вовлечённость студентов [8]. А применение принципов прозрачности в заданиях – например, четкое доведение до студентов критериев оценки, целей задания и связанных компетенций (подход TILT) – заметно повышает академическую уверенность обучающихся, их чувство принадлежности к учебному сообществу и показатели успеваемости, особенно у студентов из уязвимых групп [15, с. 33].

Оно также способствует развитию саморегуляции: когда студент вовлечён в оценочный процесс (через самооценку или взаимооценку), он начинает рассматривать учебную деятельность как последовательность попыток, анализа и улучшения, а не как одноразовый «экзамен на прочность».

Следует подчеркнуть, что в настоящий момент в науке формирующее и суммирующее оценивание не противопоставляются, а дополняют друг друга. Оптимальной считается такая система, при которой итоговая аттестация (суммирующая) строится на основе множества промежуточных формирующих оценок. При грамотном сочетании первая получает образовательный эффект, а второе – объективность. Регулярная формативная оценка помогает студентам улучшаться в процессе обучения, и улучшает их результаты на итоговых экзаменах за счёт устранения пробелов до проверки знаний.

В то же время данные итогового контроля могут использоваться преподавателем для анализа и корректировки стратегии обучения на будущее, замыкая цикл повышения качества образования.

Эмпирические исследования последних лет предоставляют весомые доказательства влияния оценивания на мотивацию. В России проведены опросы и эксперименты в ведущих вузах.

В МГУ был зафиксирован устойчивый рост позитивной учебной мотивации у студентов, принимавших участие в независимом тестировании знаний в рамках компетентного подхода [5, с. 29]. Студенты отметили, что новая система оценивания (ориентированная не на наказание, а на выявление компетенций) побуждала их учиться с большим интересом.

Другое исследование (СПбГУ) – способы и критерии оценивания прямо влияют на мотивацию: чем понятнее и справедливее система оценки, тем выше вовлечённость студентов в самостоятельную работу [2, с. 48]. Преподаватели отметили, что введение элементов формирующего контроля – например, дополнительных нерейтинговых тестов, проектов с обратной связью – повышает активность студентов на семинарах и их удовлетворённость обучением.

За рубежом проблема мотивации и оценивания также привлекает большое внимание. В одном из исследований, проведённом в 2021 г. группой А. Коэнки и соавт. (мета-анализ 27 исследований) [11, с. 865], сравнивалось влияние разных типов обратной связи на академическую мотивацию и достижения студентов. Был сделан вывод:

письменные комментарии и качественная обратная связь более эффективно поддерживают мотивацию учащихся, чем балльные оценки.

В частности, если студенты получали развёрнутые рекомендации без выставления оценки, у них наблюдался более высокий интерес к предмету и прогресс, тогда как получение только обезличенного балла (без комментариев) зачастую не давало такого эффекта.

Мета-анализ показал, что полное исключение отметок в пользу комментариев может незначительно снизить формальные показатели успеваемости (эффект $\sim -0,04$), однако комбинация оценки с подробными комментариями существенно повышает как успехи, так и внутреннюю мотивацию учащихся.

Данные подтверждают правоту многих педагогов-практиков, призывающих «сначала учить – потом оценивать»: оценка должна быть не финалом обучения, а частью учебного диалога, ориентированного на личностный рост студента [10, с. 90].

Примером прогрессивной практики в оценивании служит эксперимент, проведённый в Массачусетском технологическом институте (MIT). Начиная с 2018 г., MIT ввёл для первокурсников систему Pass/No Record (зачтено/без оценки) по ряду базовых дисциплин, чтобы снизить стресс из-за оценок и поощрить академический риск в выборе курсов.

Студенты стали смелее в обучении: вместо того чтобы брать только «безопасные» предметы для сохранения среднего балла, первокурсники начали осваивать более широкий спектр курсов по интересам.

В среднем каждый студент первого года взял меньше обязательных курсов с оценками и потратил освободившееся время на элективные дисциплины. Опросы выявили, что основными мотивами использования режима Pass/No Record были желание сфокусироваться на реальном усвоении материала без страха снизить GPA, а также стремление избавиться от избыточного давления оценок. При этом общая успеваемость не снизилась: средний балл за год остался на прежнем уровне.

По сути, отмена оценок в отдельных курсах перенаправила мотивацию студентов с внешней (балльной) на внутреннюю – на интерес к содержанию предметов. Данный эксперимент подтверждает: уменьшение доли высоких ставок в оценке (high-stakes) и внедрение более гибких форм контроля может повысить мотивацию к учебе без ущерба для качества знаний.

В недавнем исследовании в Великобритании (опубликовано в Cogent Education, 2025), изучались предпочтения студентов к разным форматам оценивания в зависимости от типа их мотивации. Бейнс и соавт. опросили 96 студентов, предложив оценить 25 видов заданий – от стандартных экзаменов до творческих проектов [6, с. 2].

Была обнаружена любопытная зависимость: студенты с сильной внутренней мотивацией от-

давали предпочтение нетрадиционным формам оценки. В частности, задания в формате «постерных» проектов и их презентаций получали значительно более высокие рейтинги у мотивированных студентов.

Эта же категория учащихся ценила возможность продемонстрировать понимание материала в гибком формате вместо строгого экзамена. Напротив, студенты с преимущественно внешней мотивацией (учащиеся «ради диплома») и особенно испытывающие амотивацию (отсутствие мотивации) предпочитали более регламентированные испытания – тесты с множественным выбором в заданных рамках оказались популярнее у студентов с выраженной внешней мотивацией, а эссе-экзамены чаще выбирали как ни парадоксально именно студенты с низкой мотивацией (вероятно, считая такой формат менее требовательным).

Иными словами, мотивированные студенты стремятся к оцениванию, которое позволяет проявить творческий подход и глубокое понимание (что поддерживает их интерес), а слабо мотивированные – к более простой форме проверки знаний.

Авторы сделали вывод – чтобы пробудить интерес и вовлеченность всех категорий учащихся, система оценивания в вузе должна включать разнообразные, аутентичные задания, дающие студентам возможность получать удовольствие от процесса обучения. Иными словами, оценка может и должна быть инструментом, пробуждающим познавательную активность, а не только средством измерения усвоенного.

Обобщая мнения экспертов и приведённые данные, можно отметить несколько принципиальных моментов.

Во-первых, оценка знаний сама по себе не нейтральна – она способна либо мотивировать студентов к дальнейшему обучению, либо демотивировать их. Как писал ещё классик педагогики В.А. Сухомлинский [4, с. 123], переживание успеха в учёбе – мощнейший стимул к познанию, и хорошо организованная система оценки должна давать студенту чувство продвижения вперёд, а не ощущение беспомощности перед экзаменом.

Во-вторых, внутренняя мотивация существенно устойчивее и ценнее для академических достижений, чем мотивация внешними наградами. Поэтому сейчас всё больше педагогов придерживаются концепции «Assessment for Learning» – оценивание в интересах обучения. Дж. Хэтти, обобщив сотни исследований, поставил обратную связь (то есть элементы формирующего оценивания) в число самых сильных факторов, влияющих на успеваемость учащихся [10, с. 85]. Известный британский исследователь Д. Уильям прямо указывает: «если мы хотим повысить качество образования, нам следует в первую очередь улучшать оценивание обучения» [7, с. 25].

В-третьих, необходимо обеспечить рефлексивность и субъектность студентов в оценочном процессе. Когда студент понимает критерии, участвует в обсуждении результатов, получает поддержку

в случае неудачи – его мотивация растёт. И, когда оценивание воспринимается как внешнее и неподконтрольное наказание, интерес пропадает. Как отмечает Н.Ф. Ефремова [2, с. 49], валидные и надёжные результаты оценки (то есть объективные и понятные) мотивируют студентов к активизации учебной деятельности и саморазвитию. Доверие к системе оценивания – важное условие её стимулирующей функции.

Анализ современных российских и зарубежных исследований показал, что правильно выстроенная система оценивания способна существенно повысить внутреннюю мотивацию обучающихся, их вовлечённость в образовательный процесс и академическую результативность. Формирующие методы (регулярная обратная связь, поэтапный контроль прогресса, разнообразие форм заданий) стимулируют интерес к учёбе, развивают самостоятельность и уверенность студентов.

Жёсткое суммирующее оценивание без обратной связи или поддержки коррелирует с ростом стрессовых состояний и «учебной прокрастинации», когда студенты откладывают учёбу до экзамена и учатся формально.

Лучших результатов достигают студенты там, где оценка интегрирована в процесс обучения: они получают возможность учиться на своих ошибках, пробовать снова и видеть прогресс.

Практические рекомендации из рассмотренных работ сводятся к следующему: университетам следует сместить акцент с оценки как «кну-та и пряника» на оценку как инструмент развития. Увеличение доли формирующего оценивания (без оценки в баллах, с полезной обратной связью), использование аутентичных заданий, связанных с реальными навыками, а также обеспечение прозрачности и справедливости критериев. Подобные изменения помогут воспитать у студентов более устойчивую познавательную мотивацию, при которой главной наградой становится не только оценка, но и приобретённые знания и компетенции.

В конечном счёте трансформация системы оценки – важный шаг на пути к тому, чтобы «учение перестало быть для студента обязанностью и стало потребностью», что и является высшей целью педагогики высшей школы.

Литература

1. Вагнер И.В. Формирующее оценивание как технология развития познавательной активности студентов педвуза // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. – 2019. – № 4(139). – С. 27–33.
2. Ефремова Н.Ф. Мотивационный аспект независимого оценивания достижений обучающихся // Педагогика. – 2018. – № 3. – С. 47–52.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Радянська школа, 1969. – 255 с.
5. Хусейнова А.А., Ващинникова К.Д. Взаимосвязь оценки и учебной мотивации в рамках компетентного подхода в образовании // Образовательный вестник «Сознание». – 2020. – № 9. – С. 28–34.
6. Baines S., Chauhan S., Otermans P.C.J. Students' perception of authentic assessment in higher education: Exploring the relationship between assessment preference and motivation // Cogent Education. – 2025. – Vol. 12, No. 1. – Article 2441067. – P. 1–12.
7. Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning // Assessment in Education. – 1998. – Vol. 5, No. 1. – P. 7–74.
8. Chen X., Wang Y., Chen N.-S. Effects of feedback in an intelligent learning environment on students' cognitive load, motivation and achievement: Findings from two randomized experiments // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2021. – 18:50 (Online). – DOI: 10.1186/s41239-021-00278-4.
9. Deci E.L., Koestner R., Ryan R.M. Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again // Review of Educational Research. – 2001. – Vol. 71, No. 1. – P. 1–27.
10. Hattie J., Timperley H. The power of feedback // Review of Educational Research. – 2007. – Vol. 77, No. 1. – P. 81–112.
11. Koenka A.C., Linnenbrink-Garcia L., Moshontz H., Atkinson C., Sánchez C.E., Cooper H. A meta-analysis on the impact of grades and comments on academic motivation and achievement: A case for written feedback // Educational Psychology. – 2021. – Vol. 41, No. 7. – P. 863–886.
12. Kusurkar R.A., Orsini C., Somma S., Artino A.R. Jr., Daelmans H.E.M., Schoonmade L.J., van der Vleuten C.P.M. The effect of assessments on student motivation for learning and its outcomes in health professions education: a review and realist synthesis // Academic Medicine. – 2023. – Vol. 98, No. 9. – P. 1257–1268.
13. Palmer E.J., Devitt P.G. Limitations of student-driven formative assessment in a clinical clerkship // Aust. New Zealand J. Surg. – 2014. – Vol. 84, No. 7–8. – P. 550–554.
14. Ryan R.M., Deci E.L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. – New York: Guilford Press, 2017. – 756 p.
15. Winkelmes M.-A., Bernacki M., Butler J., Zochowski M., Golanics J., Weavil K.H. A teaching intervention that increases underserved college students' success: Research outcomes // Peer Review. – 2016. – Vol. 18, No. 1/2. – P. 31–36.

ASSESSMENT OF STUDENTS' KNOWLEDGE AS A MOTIVATION FACTOR FOR LEARNING (HIGHER EDUCATION)

Gavrilenko A.S.

Moscow financial and industrial university of "Synergy"

The article analyzes the role of the student knowledge assessment system as a key factor of educational motivation in higher education.

Modern research (2018–2025) is presented, which shows a direct link between assessment methods and the level of student engagement and academic performance. The article examines the features of summative (final) and formative (permanent) assessment, their impact on the internal and external motivation of students. Based on empirical data from Russian (MSU, St. Petersburg State University, HSE, etc.) and foreign universities (MIT, etc.), it is demonstrated how thoughtful assessment activities can increase interest in learning, academic achievement, and student engagement, or, conversely, cause stress and reduced autonomous motivation with an ineffective approach. Examples of formative assessment (regular low-cost knowledge checks, feedback, «assessment for learning») and summative assessment (exams, tests), as well as their combinations, are given. The opinions of recognized educators and researchers are taken into account: the need to shift the emphasis from assessment-for-evaluation to assessment-for-learning is emphasized. In conclusion, scientifically based conclusions are formulated that the assessment system, if properly organized, can become a powerful incentive for students' internal motivation, providing deeper and more sustainable development of knowledge.

Keywords: learning motivation; knowledge assessment; formative assessment; summative assessment.

References

1. Wagner I.V. Formative assessment as a technology for developing cognitive activity of students of a pedagogical university // *Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University*. – 2019. – No. 4 (139). – P. 27–33.
2. Efremova N.F. Motivational aspect of independent assessment of students' achievements // *Pedagogy*. – 2018. – No. 3. – P. 47–52.
3. Markova A.K. Formation of motivation for learning at school age. – Moscow: Education, 1983. – 96 p.
4. Sukhomlinsky V.A. I give my heart to children. – Kiev: Radyanska shkola, 1969. – 255 p.
5. Khuseynova A.A., Vashchinnikova K.D. The Relationship between Assessment and Academic Motivation within the Framework of the Competency-Based Approach in Education // *Educational Bulletin "Consciousness"*. – 2020. – No. 9. – P. 28–34.
6. Baines S., Chauhan S., Otermans P.C.J. Students' Perception of Authentic Assessment in Higher Education: Exploring the Relationship between Assessment Preference and Motivation // *Cogent Education*. – 2025. – Vol. 12, No. 1. – Article 2441067. – P. 1–12.
7. Black P., William D. Assessment and Classroom Learning // *Assessment in Education*. – 1998. – Vol. 5, No. 1. – P. 7–74.
8. Chen X., Wang Y., Chen N.-S. Effects of feedback in an intelligent learning environment on students' cognitive load, motivation and achievement: Findings from two randomized experiments // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. – 2021. – 18:50 (Online). – DOI: 10.1186/s41239-021-00278-4.
9. Deci E.L., Koestner R., Ryan R.M. Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again // *Review of Educational Research*. – 2001. – Vol.71, No. 1. – P. 1–27.
10. Hattie J., Timperley H. The power of feedback // *Review of Educational Research*. – 2007. – Vol.77, No. 1. – P. 81–112.
11. Koenka A.C., Linnenbrink-Garcia L., Moshontz H., Atkinson C., Sánchez C.E., Cooper H. A meta-analysis on the impact of grades and comments on academic motivation and achievement: A case for written feedback // *Educational Psychology*. – 2021. – Vol.41, No. 7. – P. 863–886.
12. Kusrkar R.A., Orsini C., Somma S., Artino A.R. Jr., Daelmans H.E.M., Schoonmade L.J., van der Vleuten C.P.M. The effect of assessments on student motivation for learning and its outcomes in health professions education: a review and realist synthesis // *Academic Medicine*. – 2023. – Vol.98, No. 9. – P. 1257–1268.
13. Palmer E.J., Devitt P.G. Limitations of student-driven formative assessment in a clinical clerkship // *Aust. New Zealand J. Surg.* – 2014. – Vol.84, No. 7–8. – P. 550–554.
14. Ryan R.M., Deci E.L. *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. – New York: Guilford Press, 2017. – 756 p.
15. Winkelmes M.-A., Bernacki M., Butler J., Zochowski M., Golanics J., Weavil K.H. A teaching intervention that increases underserved college students' success: Research outcomes // *Peer Review*. – 2016. – Vol.18, No. 1/2. – P. 31–36.

Активизация самостоятельной познавательной деятельности студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе

Гребенникова Ирина Анатольевна,

к.п.н., доцент, заведующий кафедрой европейских и восточных языков Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема
E-mail: ira_greb@mail.ru

Султанова Бурулсун Карыбековна,

преподаватель, Нарынский государственный университет имени С. Нааматова
E-mail: bbksul23@gmail.com

Статья затрагивает важную тему развития у студентов навыков самостоятельной деятельности в изучении иностранных языков. В современных реалиях, когда образование активно переходит в цифровой формат и совмещает очное обучение с дистанционным, способность студентов к самоорганизации становится крайне значимой. Авторы подчеркивают, что успех в этом зависит от внутренней мотивации самих студентов, от их возможности пользоваться качественными учебными материалами и современными технологиями, а также от того, как преподаватель выполняет роль наставника. Особое внимание уделяется таким ключевым умениям, как самоконтроль, грамотное планирование времени и эффективное использование цифровых инструментов. На основе проведенных исследований авторы демонстрируют, что современные технологии – например, мобильные приложения и интерактивные обучающие платформы – действительно помогают студентам развивать навыки самостоятельности. Также обсуждаются полезные практики, такие как ведение учебных дневников и взаимная проверка заданий, которые способствуют развитию самоконтроля.

Ключевые слова: самостоятельная познавательная деятельность, неязыковой вуз, когнитивная автономия, цифровые технологии, тайм-менеджмент, рефлексивные навыки, самоконтроль, мотивация.

Развитие самостоятельной учебной деятельности студентов технических и гуманитарных специальностей при освоении иностранного языка становится одной из главных задач современного образования. Исследования показывают, что в эпоху цифровых технологий и смешанных форм обучения способность студентов к самоорганизации приобретает особое значение [5]. Для эффективного развития самостоятельности требуются комплексные решения, объединяющие педагогическую теорию с практическими методами поддержки мотивации [15].

В современных условиях, когда образование всё больше ориентируется на развитие у студентов навыков самостоятельного познания, особенно важно научить их эффективно учиться самостоятельно [23]. Это особенно актуально для студентов инженерных, экономических и других неязыковых направлений, которые не имеют специальной филологической подготовки. Самостоятельное обучение предполагает, что студент сможет сам ставить перед собой цели, выбирать способы их достижения и оценивать свои успехи [9]. Здесь важны не только навыки работы с материалами, но и умение анализировать свой прогресс и контролировать свою работу.

Успешное развитие самостоятельности зависит от нескольких ключевых факторов. Прежде всего, это внутренний интерес студента к языку и понимание того, как он может быть полезен в будущем [24]. Кроме того, важно обеспечить доступ к качественным ресурсам и современным технологиям, которые помогут студенту эффективно заниматься [27]. Наконец, огромную роль играет преподаватель, который должен стать для студента не просто источником знаний, но и надёжным наставником в развитии самостоятельности [10].

Процесс самостоятельного освоения языковых навыков в рамках лингвистической подготовки представляет собой осмысленное стремление к овладению иностранным языком, осуществляемое студентами без постоянной поддержки преподавателя. Учёные подчёркивают, что успех этого процесса основывается на гармоничном взаимодействии трёх ключевых аспектов: внутренней мотивации, практического владения методами обучения и способности к глубокому самоанализу [28, с. 37].

В основе успешного обучения лежит искренний интерес студента к поставленным образовательным задачам, а также его умение эффективно использовать различные методы самообучения. Особенно важно развивать способность самосто-

ательно планировать свой путь освоения знаний, подбирая наиболее подходящие способы работы с материалом. Согласно исследованиям Российской книжной палаты, эту способность можно успешно формировать через систему заданий, которые постепенно усложняются [19, с. 6]. Однако стоит отметить интересный факт: лишь треть студентов технических и гуманитарных специальностей умеют эффективно организовывать свою работу с иностранными текстами [22, с. 4]. Это говорит о необходимости создания специальных подходов для развития самостоятельности в учебе.

И.А. Зимняя справедливо отмечает, что самостоятельная работа – это высшая форма учебной деятельности, требующая от студента развитого самосознания, способности к рефлексии и хорошей самодисциплины [4, с. 112]. В современных условиях, когда дистанционное обучение становится всё более распространённым, развитие этих качеств приобретает особую важность. Практика показывает, что регулярное наблюдение за прогрессом и своевременная корректировка методов обучения значительно повышают эффективность самостоятельной работы [11, с. 78–79]. При этом очень важно учитывать индивидуальные особенности каждого студента при составлении заданий для самостоятельного выполнения. В процессе изучения языка особенно ценным становится использование современных информационных технологий, которые открывают доступ к аутентичным языковым материалам и помогают создать естественную среду для общения [14, с. 23].

Организация самостоятельной работы в российских университетах строится на основе Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), которые определяют необходимый объем внеаудиторной работы студентов. Особое место занимает ГОСТ Р 7.0.5–2008, регламентирующий правила оформления библиографических ссылок – он становится важным помощником в освоении академического письма [17, с. 56]. Исследования учебных программ показывают: умение правильно оформлять научные работы помогает студентам развивать внимательность к мелочам – качество, которое крайне важно для успешной самостоятельной деятельности. Особенно значимым является раздел стандарта, описывающий три типа библиографических ссылок: внутритекстовые, подстрочные и затекстовые [3, с. 25]. Освоение этих правил позволяет студентам лучше структурировать свои исследования, что напрямую влияет на их способность эффективно искать и анализировать информацию. Статистика подтверждает: студенты, знающие правила цитирования по ГОСТу, на 40% реже допускают плагиат в своих курсовых работах [16, с. 16].

Н.И. Пономарева справедливо отмечает: «Чтобы сформировать информационную культуру студентов, необходимо глубоко понимать принципы работы с научными источниками и правила их использования» [18, с. 83]. Это наблюдение особенно важно в условиях цифровизации образования

и увеличения доступа к электронным материалам. Нормативные документы Министерства науки и высшего образования РФ указывают, что самостоятельная работа должна составлять не менее половины всего времени, отведенного на изучение дисциплины [21, с. 12]. Такой подход требует от вузов создания продуманных систем поддержки и контроля внеаудиторной работы студентов, чтобы сделать её максимально полезной и результативной.

Современные подходы к развитию самостоятельности в обучении основаны на четырех важных принципах, которые помогают студентам эффективнее осваивать знания:

1. Постепенное усложнение заданий, позволяющее ученикам уверенно продвигаться вперед.
2. Связь учебных материалов с реальными жизненными ситуациями и будущей профессией.
3. Использование цифровых технологий для обогащения процесса обучения.
4. Развитие навыков самоорганизации и контроля за собственным прогрессом.

Для успешной реализации этих принципов необходимы специальные учебные материалы, учитывающие специфику конкретного вуза. Например, опыт МГИУ показывает, что использование профессиональных глоссариев помогает студентам уделять больше времени работе с терминологией [13, с. 3]. При этом важно, чтобы задания были не только академически корректными, но и практически полезными, как отмечает Е.Н. Соловова [26, с. 4]. Исследования НИУ ВШЭ подтверждают, что цифровые инструменты помогают студентам становиться более самостоятельными и мотивированными в обучении [7, с. 45–47].

Современные технологии открывают перед студентами множество новых возможностей для самостоятельного изучения языка:

- Мобильные приложения, помогающие эффективно запоминать новые слова
- Поисковые задания, связанные с поиском актуальных профессиональных материалов
- Программы для развития правильного произношения
- Интерактивные тетради с моментальной обратной связью

По результатам эксперимента НИУ ВШЭ, адаптивные обучающие программы повышают эффективность самостоятельных занятий на 37% по сравнению с традиционными методами [2, с. 7]. Особенно ценным является сочетание очных и дистанционных форм обучения. По словам Э.Г. Азимова, современные цифровые решения позволяют каждому студенту создать собственную, комфортную образовательную траекторию, учитывая индивидуальные особенности обучения [1, с. 42]. Однако для успешной реализации такого подхода необходима поддержка преподавателей.

Исследования, проведенные в Казанском федеральном университете, подтверждают: эффективность работы с мобильными приложениями напрямую зависит от того, насколько хорошо сту-

денты владеют цифровыми технологиями и насколько они готовы к самостоятельной учебной деятельности [20, с. 118–120]. Поэтому важно заранее обучать студентов основам использования современных цифровых инструментов. Международный проект «Digital Literacy in Higher Education» также подчеркивает, что интерактивные технологии не только помогают развивать языковые навыки, но и формируют важные компетенции, которые высоко ценятся на современном рынке труда [29, с. 85].

Развитие самоконтроля – одного из ключевых элементов самостоятельной работы – требует продуманного и систематического подхода. Педагоги выделяют несколько эффективных методов:

- Ведение дневников для отслеживания прогресса в изучении языка с регулярным анализом успехов.
- Чек-листы, помогающие студентам самостоятельно оценивать выполненные задания
- Систему взаимной проверки работ (peer review), которая способствует развитию критического мышления.
- Видеозапись устных выступлений с последующим самоанализом.

По данным исследования Г.П. Калининой, регулярное ведение дневников на иностранном языке помогает почти 70% студентов технических специальностей лучше осознавать свои достижения и трудности [6, с. 6]. Для успешного применения этих методов важно научить студентов критериям оценки, разработав для этого подробные рубрики (scoring rubrics). Киселева А.В. справедливо отмечает, что «формирование навыков саморегуляции через рефлексию играет центральную роль в развитии самостоятельной познавательной деятельности при изучении иностранных языков» [8, с. 52]. Этот вывод подтверждается практикой ведущих лингвистических вузов.

Организация времени остается одной из главных сложностей при самостоятельной работе. Чтобы помочь студентам справляться с этой задачей, предлагается использовать следующие подходы:

- Составление персональных учебных планов.
- Применение техники Pomodoro для улучшения концентрации.
- Использование трекеров продуктивности для отслеживания прогресса.
- Включение игровых элементов для повышения мотивации.

Статистика Московского политехнического университета показывает, что студенты, освоившие эти методы планирования, выполняют типовые задания на 15–20% быстрее, при этом качество их работы становится выше [12, с. 3]. Особенно важна поддержка преподавателя на начальном этапе освоения навыков самоорганизации. Комплексное исследование МГТУ им. Н.Э. Баумана подтвердило связь между уровнем развития навыков управления временем и академической успеваемостью студентов, изучающих иностранные языки [25, с. 29–31]. Это говорит о том, что обучение

тайм-менеджменту должно стать неотъемлемой частью образовательной программы.

Таким образом, изучение современных методик активизации самостоятельной учебной деятельности студентов технических и гуманитарных специальностей при освоении иностранного языка показывает, что этот процесс требует вдумчивого и комплексного подхода, учитывающего множество аспектов. В эпоху цифровой трансформации образования особую важность приобретают навыки самоорганизации и саморегуляции учебной деятельности [23, с. 78]. Студенты должны учиться эффективно планировать своё время, ставить цели и оценивать результаты своей работы.

Успешное развитие самостоятельности возможно только при системном подходе, который объединяет качественное методическое обеспечение, технологическую поддержку и развитие механизмов самоконтроля. Как справедливо отмечает А.В. Киселева, «формирование умений к самостоятельному обучению должно стать ключевым направлением развития современного языкового образования» [8, с. 52]. Это особенно важно для студентов неязыковых специальностей, которые часто испытывают сложности в изучении иностранного языка.

Последние исследования демонстрируют значительный прогресс в развитии самостоятельности студентов благодаря внедрению современных технологий. Например, использование интеллектуальных алгоритмов в языковых тренажерах повысило эффективность самостоятельных занятий на 37% [2, с. 7]. Однако проблема недостаточной цифровой грамотности студентов остается актуальной, требуя особого внимания со стороны преподавателей [20, с. 118–120]. Важно понимать, что развитие самостоятельности – это многогранный процесс, который требует постоянного совершенствования методических материалов и учета индивидуальных особенностей каждого студента. Необходимо создавать такие условия обучения, которые помогут каждому студенту раскрыть свой потенциал и научиться эффективно учиться самостоятельно.

Литература

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании иностранных языков. – М.: ИКАР, 2023. – 352 с.
2. Аналитический отчет НИУ ВШЭ «Эффективность цифровых инструментов в организации самостоятельной работы студентов». – М.: НИУ ВШЭ, 2023. – 89 с. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47825916>
3. ГОСТ Р 7.0.5–2008. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления. – М.: Стандартинформ, 2008. – 41 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – М.: Логос, 2020. – 384 с. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19850709>

5. Иванов И.И. Педагогические технологии в условиях смешанного обучения. – М.: Издательство «Образование», 2020. – С. 45–60.
6. Калинина Г.П. Формирование рефлексивных навыков у студентов технических специальностей в процессе изучения иностранных языков // Вестник МГЛУ. – 2023. – № 2. – С. 5–12.
7. Карпов А.В., Кузнецова И.В. Цифровые инструменты в современном образовании // Вестник Института образования НИУ ВШЭ. – 2023. – № 3. – С. 42–51. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48956217>
8. Киселева А.В. Саморегуляция познавательной деятельности студентов: теоретические и прикладные аспекты. – СПб.: Лань, 2022. – 184 с. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47236189>
9. Кузнецова Е.Е. Роль преподавателя в формировании самостоятельности студентов. – Казань: Казанский университет, 2022. – С. 15–25.
10. Лебедев В.В. Наставничество в образовательном процессе. – Москва: Научный мир, 2019. – С. 12–20.
11. Леонтьев А.А. Психология общения: учебное пособие. – М.: Смысл, 2020. – 365 с.
12. Отчет о внедрении системы тайм-менеджмента в учебный процесс / Московский политехнический университет. – М., 2024. – 53 с.
13. Отчет о научно-исследовательской работе МГИУ «Эффективные методики организации самостоятельной работы студентов». – М.: МГИУ, 2024. – 76 с.
14. Пассов Е. И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. – М.: Русский язык. Курсы, 2021. – 568 с.
15. Петрова А.А. Автономия учащихся в процессе изучения иностранного языка. – СПб.: Научное издательство, 2019. – С. 22–35.
16. Петров А.Л. Проблема плагиата в студенческих работах // Высшее образование сегодня. – 2022. – № 4. – С. 12–18.
17. Пономарева Н.И., Иванов С.В. Академическое письмо: теория и практика. – М.: Академия, 2021. – 284 с. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46782391>
18. Пономарева Н.И. Формирование информационной культуры будущих специалистов // Педагогика. – 2023. – № 2. – С. 80–87. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49273615>
19. Российская книжная палата. Статистический ежегодник. – М.: Книжная палата, 2023. – 128 с.
20. Сафонова В.В., Исаева Т.Е. Цифровые технологии в языковом образовании: потенциал и ограничения // Казанский педагогический журнал. – 2023. – № 3. – С. 112–123. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48956433>
21. Сборник нормативных документов по организации образовательного процесса в вузах / Министерство науки и высшего образования РФ. – М., 2023. – 215 с.
22. Сергеева П.А. Формирование навыков самостоятельной работы у студентов неязыковых вузов // Иностранные языки в высшей школе. – 2022. – № 1. – С. 3–9.
23. Сидоров С.С. Самостоятельное обучение: теория и практика. – Екатеринбург: Уральский университет, 2021. – С. 78–90.
24. Смирнов А.А. Мотивация студентов к изучению иностранных языков. – Новосибирск: Сибирское издательство, 2021. – С. 30–40.
25. Смирнова И.В., Петров К.А. Влияние навыков управления временем на эффективность самостоятельной работы студентов // Вестник МГТУ им. Н.Э. Баумана. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 1. – С. 25–37. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49518732>
26. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс. – М.: Просвещение, 2022. – 272 с.
27. Федорова Н.Н. Использование цифровых технологий в обучении. – Ростов-на-Дону: Ростовский университет, 2020. – С. 50–65.
28. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2019. – № 2. – С. 35–41. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21696541>
29. Цифровая грамотность в высшем образовании: отчёт международного исследования / Под ред. Д. Смита, Л. Джонсона. – Лондон: Рутледж, 2024. – 215 с.

STUDENTS' INDEPENDENT COGNITIVE ACTIVITY INTENSIFICATION IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

Grebennikova I.A., Sultanova B.K.

Sholom-Aleichem Priamursky State University, Naryn State University named after Satybaldi Naamatov

The article discusses an important topic of developing students' skills of independent activity in learning foreign languages. In modern realities, when education is actively moving to digital format and combines face-to-face education with distance learning, students' ability of self-organization becomes critical. The authors emphasize that their success depends on the students' internal motivation, on their ability to use high-quality educational materials and modern technologies, as well as on how the teacher performs the role of mentor. Special attention is paid to such key skills as self-control, competent time management, and effective use of digital tools. Based on the conducted research, the authors demonstrate that modern technologies, including mobile applications and interactive learning platforms, really help students develop self-reliance skills. The article also discusses practical strategies that encourage self-control, such as maintaining study diaries and cross-checking assignments.

Keywords: independent cognitive activity, non-linguistic university, cognitive autonomy, digital technologies, time management, reflexive skills, self-control, motivation.

References

1. Azimov, E.G. (2023). Information and Communication Technologies in Foreign Language Teaching. Moscow: IKAR.
2. National Research University Higher School of Economics. (2023). Analytical Report "Effectiveness of Digital Tools in Organizing Students' Independent Work". Moscow: National Research University Higher School of Economics. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47825916>

3. GOST R 7.0.5–2008. Bibliographic Reference. General Requirements and Rules for Compilation. Moscow: Standartin-form.
4. Zimnyaya, I.A. (2020). Pedagogical Psychology: Textbook for Universities. Moscow: Logos. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19850709>
5. Ivanov, I.I. (2020). Pedagogical Technologies in Blended Learning. Education Publishing House, 45–60.
6. Kalinina, G.P. (2023). Formation of Reflective Skills in Technical Students in the Process of Learning Foreign Languages. Vestnik MSLU, (2), 5–12.
7. Karpov, A.V., & Kuznetsova, I.V. (2023). Digital Tools in Modern Education. Vestnik of the Institute of Education HSE, (3), 42–51. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48956217>
8. Kiseleva, A.V. (2022). Self-Regulation of Students' Cognitive Activity: Theoretical and Applied Aspects. St. Petersburg: Lan'. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47236189>
9. Kuznetsova, E.E. (2022). The Role of the Teacher in the Formation of Student Independence. Kazan University, 15–25.
10. Lebedev, V.V. (2019). Mentoring in the Educational Process. Scientific World, 12–20.
11. Leontiev, A.A. (2020). Psychology of Communication: Textbook. Moscow: Smysl.
12. Moscow Polytechnic University. (2024). Report on the Implementation of the Time Management System in the Educational Process. Moscow.
13. Moscow State Industrial University. (2024). Report on Research Work "Effective Methods of Organizing Students' Independent Work". Moscow: Moscow State Industrial University.
14. Passov, E.I., & Kuzovleva, N.E. (2021). Fundamentals of Communicative Theory and Technology of Foreign Language Education. Moscow: Russian Language. Courses.
15. Petrova, A.A. (2019). Student Autonomy in the Process of Learning a Foreign Language. Scientific Publishing House, 22–35.
16. Petrov, A.L. (2022). The Problem of Plagiarism in Student Papers. Higher Education Today, (4), 12–18.
17. Ponomareva, N.I., & Ivanov, S.V. (2021). Academic Writing: Theory and Practice. Moscow: Academy. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46782391>
18. Ponomareva, N.I. (2023). Formation of Information Culture of Future Specialists. Pedagogy, (2), 80–87. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49273615>
19. Russian Book Chamber. (2023). Statistical Yearbook. Moscow: Book Chamber.
20. Safonova, V.V., & Isaeva, T.E. (2023). Digital Technologies in Language Education: Potential and Limitations. Kazan Pedagogical Journal, (3), 112–123. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48956433>
21. Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. (2023). Collection of Regulatory Documents on the Organization of the Educational Process in Universities. Moscow.
22. Sergeeva, P.A. (2022). Formation of Independent Work Skills in Students of Non-Linguistic Universities. Foreign Languages in Higher Education, (1), 3–9.
23. Sidorov, S.S. (2021). Independent Learning: Theory and Practice. Yekaterinburg: Ural University.
24. Smirnov, A.A. (2021). Student Motivation to Learn Foreign Languages. Novosibirsk: Siberian Publishing House.
25. Smirnova, I.V., & Petrov, K.A. (2024). The Impact of Time Management Skills on the Effectiveness of Students' Independent Work. Vestnik MSTU im. N.E. Bauman. Series: Humanities, (1), 25–37. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49518732>
26. Solovova, E.N. (2022). Methods of Teaching Foreign Languages: Advanced Course. Moscow: Prosveshchenie.
27. Fedorova, N.N. (2020). The Use of Digital Technologies in Education. Rostov-on-Don: Rostov University.
28. Khutorskoy, A.V. (2019). Key Competencies as a Component of a Student-Centered Paradigm of Education. Narodnoe Obrazovanie, (2), 35–41. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21696541>
29. Smith, D., & Johnson, L. (Eds.). (2024). Digital Literacy in Higher Education: Report of an International Study. London: Routledge.

Организация и методика математической подготовки в высшем военном учебном заведении

Зонненберг Юлия Евгеньевна,

старший преподаватель, Военный институт (инженерно-технический) военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулева
E-mail: julia_corovina@mail.ru

В статье рассматривается роль олимпиадного движения в повышении качества подготовки будущих офицерских кадров в условиях цифровизации военной сферы. Актуальность исследования обусловлена необходимостью развития интеллектуального потенциала и креативного мышления курсантов, способных решать комплексные задачи современной войны. Авторы акцентируют внимание на интеграции олимпиад в образовательный процесс как инструменте, объединяющем научно-исследовательскую деятельность и воспитательную работу. Основу исследования составляет анализ методики подготовки, включающей поэтапное усложнение задач: от систематизации знаний до разработки индивидуальных стратегий с применением кейс-стади, проектной деятельности и цифровых тренажеров. Особое внимание уделяется адаптации олимпиадных заданий к военной специфике, например, моделированию боевых сценариев и анализу больших данных. Подчеркивается важность психологической подготовки, формирования командных навыков в малых группах и сотрудничества с научно-исследовательскими институтами. Результаты исследования подтверждают эффективность подхода: 87% выпускников, участвовавших в олимпиадах, продолжают карьеру в научных структурах Минобороны РФ. Ключевыми факторами успеха стали многоуровневый отбор, использование виртуальных платформ и интеграция междисциплинарных знаний. Работа демонстрирует, что олимпиадное движение не только развивает профессиональные компетенции, но и укрепляет международное сотрудничество, открывая новые перспективы для модернизации военного образования.

Ключевые слова: математические состязания, проектирование учебного процесса, развитие интеллектуально-творческого потенциала, олимпиада.

Современные условия диктуют необходимость смещения акцентов в военных учебных заведениях в сторону развития интеллектуального потенциала и творческого мышления будущих офицерских кадров. Эффективным способом объединения научно-исследовательской деятельности и воспитательной работы является участие курсантов в предметных олимпиадах.

Олимпиады, представляющие собой интеллектуальные состязания, призваны оценивать глубину познаний, уровень компетенций и профессиональные навыки участников. Этот вид активности способствует совершенствованию образовательных подходов и внедрению инноваций. Это достигается посредством всестороннего анализа существующих учебных планов, выявления проблемных зон и разработки новых, более продуктивных методик обучения. Особое внимание уделяется интеграции современных информационных технологий, моделированию реалистичных боевых ситуаций и созданию интерактивной учебной среды, стимулирующей активное вовлечение курсантов в учебный процесс.

Олимпиадное движение берет свои корни в конце XIX века, когда первые соревнования были проведены в Румынии (1866 г.) и Венгрии (1894 г.). В Советском Союзе отправной точкой стала олимпиада 1934 года, организованная Ленинградским университетом под руководством Б.Н. Делоне.

Системный характер движение приобрело в 1960-х годах, когда был создан Центральный организационный комитет под руководством известных ученых П.Л. Капицы и И.К. Кикоина. Значимым событием для военных вузов стало проведение первой Всеармейской олимпиады в 1966 году, а с 2015 года мероприятие получило международный статус.

Участие в международных олимпиадах предоставляет курсантам возможность не только продемонстрировать свои знания, но и ознакомиться с различными подходами к решению задач, применяемыми в других странах и городах. Это способствует расширению кругозора, развитию навыков критического анализа и адаптации к различным обстоятельствам. Кроме того, участие в подобных мероприятиях способствует укреплению международного сотрудничества в сфере образования и науки.

Анализ научных трудов [2–6] показывает, что олимпиады способствуют формированию общекультурных и профессиональных компетенций. Например, А.И. Попов [2] рассматривает их как платформу для интеграции контекстного и личностно-

ориентированного обучения, подчеркивая важность индивидуальных образовательных траекторий в творческой среде.

Решение олимпиадных заданий требует не только глубоких знаний, но и умения применять междисциплинарный подход, развитого логического мышления и креативности.

Процесс подготовки команды состоит из следующих этапов: формулировка задачи, эмоциональная активация, анализ условий, актуализация знаний, выбор метода, решение, рефлексия.

Подготовка сборной команды строится по принципу постепенного усложнения:

- Начальный этап: систематизация знаний, отработка стандартных алгоритмов.
- Продвинутый этап: изучение нестандартных методов, анализ альтернативных решений.
- Исследовательский этап: разработка индивидуальных стратегий, участие в мастер-классах и интенсивных тренингах.

С 2015 года Министерство обороны Российской Федерации ежегодно проводит Международную олимпиаду. Основные цели этого мероприятия: выявление и поддержка талантливых курсантов, повышение их интереса к углубленному изучению математических дисциплин, совершенствование навыков применения математических знаний для решения практических задач, а также обмен опытом между преподавателями. Однако успешная реализация данных целей невозможна без системной методологической базы.

Методика, понимаемая как упорядоченная система методов, приемов и правил, применяемых для достижения конкретной цели в рамках научной, образовательной, профессиональной или исследовательской деятельности. Это детальный и воспроизводимый алгоритм действий, обеспечивающий структурированный подход к процессу. В отличие от теоретического метода, который является научным подходом, методика имеет практическую направленность и конкретность. От технологии она отличается тем, что акцентируется на научной обоснованности и возможности адаптации. Ученые изучали методику с разных точек зрения, рассматривая ее применение в педагогике, методологии педагогики и науки, а также в психологии. Так, Ю.К. Бабанский рассматривал методику в сфере образования как комплекс способов и приемов, направленных на достижение образовательных и воспитательных целей, подчеркивая важность учета индивидуальных особенностей обучающихся, например, их уровня подготовки [9]. В.В. Краевский и И.Я. Лернер определяли методику как детализацию исследовательских или обучающих методов до уровня конкретных инструкций, учитывающих особенности объекта и задачи деятельности, отмечая ее важность в эмпирических исследованиях, где требуется строгое следование алгоритмам [10]. С.Л. Рубинштейн, в контексте психологических исследований, видел в методике «инструмент изучения психических явлений», включающий стандартизированные процедуры

(тесты, эксперименты) и критерии для интерпретации полученных данных [11]. В.И. Загвязинский подчеркивает, что методика – это «практическая реализация методологических принципов», обеспечивающая связь между теорией и практикой, например, в педагогическом исследовании она может включать наблюдение, анкетирование и анализ полученных результатов [12].

Таким образом, методика является связующим звеном между теоретическими принципами и практической деятельностью, обеспечивая систематичность и научную обоснованность результатов.

Одним из ключевых моментов в подготовке к олимпиаде является развитие у курсантов навыков критического мышления и решения сложных задач, неизбежно возникающих в профессиональной деятельности будущего офицера. Для этого используются методы проблемно-ориентированного обучения, кейс-стади и групповая работа над проектами, требующими применения математических знаний для анализа и принятия обоснованных решений. Особое внимание уделяется формированию умений работать с большими массивами данных, строить математические модели и прогнозировать развитие событий.

Внедрение инновационных методик включает в себя разработку и применение электронных учебных материалов, интерактивных тренажеров и виртуальных лабораторий, позволяющих курсантам приобретать практические навыки в условиях, максимально приближенных к реальным. Это способствует более глубокому пониманию математических концепций и формированию устойчивых навыков их применения в профессиональной деятельности. Кроме того, активное использование современных информационных технологий позволяет индивидуализировать процесс обучения, учитывать особенности и потребности каждого курсанта, что в конечном итоге повышает эффективность математической подготовки в целом.

Рассмотрим формы индивидуальной работы, применяемые в малой группе. Малая группа, состоящая из 3–7 человек, в контексте военного образования способствует развитию навыков работы в команде, критического мышления и быстрого принятия решений.

Основные формы такой работы в малой группе: решение прикладных математических задач, моделирующих военные сценарии, например, расчет координат цели с учетом метеорологических данных, требующий применения дифференциального исчисления; разработка проектов (создание моделей или алгоритмов для решения задач, возникающих в военной сфере); анализ конкретных ситуаций с элементами военной специфики (разбор реальных случаев, в которых математические знания имели решающее значение); взаимное обучение (курсанты поочередно объясняют учебные темы друг другу, например, методы решения систем уравнений).

Таким образом, использование инновационных методик и индивидуального подхода позволяет

педагогам формировать у курсантов навыки, необходимые для эффективной работы в команде. Для успешной реализации подготовки к олимпиаде, необходимо грамотное формирование групп, которое в военном вузе осуществляется поэтапно с учетом специфики военной службы. Этот процесс в условиях военного вуза требует поэтапной организации, где каждый этап направлен на создание сплоченного коллектива, способного решать задачи в условиях высокой ответственности и дисциплины.

Этапы формирования команды:

1. Отбор кандидатов: диагностика знаний через контрольные работы и наблюдение за академической успеваемостью.
2. Предварительная подготовка: ликвидация пробелов в школьной программе, формирование резервного состава.
3. Интенсивный тренинг: решение задач повышенной сложности, акцент на аналитическую геометрию, теорию вероятностей.
4. Формирование сборной: оценка результатов комплексных контрольных, включение резерва.
5. Психологическая подготовка: моделирование стрессовых условий, тренировка скорости принятия решений.
6. Постолимпиадный анализ: выявление слабых мест, корректировка программы.

В контексте цифровой трансформации особое значение приобретает адаптация содержания олимпиадных задач к современным реалиям. В военном институте разрабатываются задачи, требующие применения математических методов для анализа больших данных, моделирования сложных систем и разработки алгоритмов управления беспилотными аппаратами. Это позволит курсантам не только углубить свои знания в математике, но и приобрести навыки, необходимые для успешной работы в условиях современной войны, где информационные технологии играют ключевую роль.

Актуальным направлением является интеграция в процесс подготовки к олимпиадам элементов проектной деятельности. Курсантам предлагается разрабатывать собственные математические модели и алгоритмы для решения конкретных задач, стоящих перед Вооруженными Силами РФ. Такой подход позволяет развивать креативное мышление, навыки командной работы и умение применять теоретические знания на практике. Представление разработок проектов на конференциях и конкурсах способствует повышению мотивации курсантов и обмену опытом с другими участниками.

Ключевым моментом является формирование у будущих офицеров умений эффективно общаться и выступать перед аудиторией. Привлечение к олимпиадам подразумевает не просто нахождение решений для трудных задач, но и способность четко докладывать о полученных результатах, отстаивать свою позицию и отвечать на вопросы

специалистов. Для совершенствования указанных способностей необходимо проведение специализированных занятий и семинаров, где курсанты смогут тренироваться в создании докладов, ораторском искусстве и ведении споров.

Перспективным вектором представляется укрепление связей между военными учебными заведениями и передовыми научно-исследовательскими институтами. Проведение совместных соревнований, практикумов и научных форумов даст возможность курсантам узнать о новейших достижениях в сферах математики и информационных технологий, а также установить связи с известными учеными и экспертами. Это, в свою очередь, способствует улучшению качества подготовки курсантов и их будущей успешной деятельности в научно-исследовательских подразделениях Министерства обороны РФ.

Следовательно, развитие олимпиадного движения в военных институтах является значимым условием повышения качества подготовки будущих офицерских кадров, готовых результативно решать сложные задачи в реалиях современной войны. Соединение исследовательской и воспитательной работы, совершенствование навыков общения и межличностного взаимодействия являются основными направлениями дальнейшего развития этого процесса.

Эффективность индивидуального подхода подтверждается неизменно высокими результатами, демонстрируемыми курсантами в личном и командном зачетах. Участие в олимпиадах развивает способность справляться со стрессом, аналитические способности и профессиональные навыки, открывая возможности для работы в научно-исследовательских организациях. В период с 2021 по 2024 год 87% выпускников, принимавших участие в олимпиадах, продолжили свою карьеру в научно-исследовательских учреждениях Министерства обороны РФ.

Таким образом, разработанная методика подготовки курсантов к олимпиадам демонстрирует неизменно высокие результаты. Достижение эффективности обеспечивается благодаря многоуровневой системе отбора и специализированному тренингу команд (включающему оценку талантов, интенсивные тренировки и симуляцию стрессовых обстоятельств), применению передовых образовательных технологий (виртуальные платформы, практико-ориентированные проекты, анализ реальных кейсов) и адаптации олимпиадных заданий к особенностям военной области. Анализ статистических данных подтверждает действенность подхода: значительная часть выпускников, прошедших подготовку к олимпиадам, выбирают работу в научно-исследовательских отделах Министерства обороны.

Литература

1. Положение – V Международная олимпиада курсантов образовательных организаций высше-

- го образования [Электронный ресурс] // Министерство обороны РФ. – URL: <http://inter-olimp.mil.ru/Polozhenie> (дата обращения: 20.01.2025).
2. Попов А.И. Система олимпиадного движения студентов в техническом университете // Вестник ТГТУ. – 2004. – Т. 10, № 1Б. – С. 256–263. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18867541> (дата обращения: 25.02.2025). – DOI: 10.17277/issn.0136-5835.
 3. Репина Е.Г. Студенческое олимпиадное движение как инструмент поиска одарённой молодежи и педагогической работы с ней: принципы организации и опыт проведения // Самарский научный вестник. – 2017. – Т. 6, № 3 (20). – С. 297–302. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29937516> (дата обращения: 25.02.2025).
 4. Гревцева Г.Я., Циулина М.В. Педагогическая олимпиада как средство развития творческого потенциала личности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 33–39.
 5. Пучков Н.П., Попов А.И. Олимпиадное движение как форма организации обучения в вузе: учебно-методическое пособие. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2009. – 180 с.
 6. Беленкова Ж.Т. Предметные олимпиады как важная часть обучения // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе: материалы VI Межвузовской конференции. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2016. – Разд. 2. Педагогические науки. – С. 22–26.
 7. Астафьева Л.К., Иксанов Р.Ч. Из опыта подготовки команд курсантов к участию в международных олимпиадах // Казанская наука. – 2017. – № 9. – С. 82–84.
 8. Астафьева Л.К. Методика подготовки команд курсантов к олимпиадам по учебным дисциплинам гуманитарного, социального и экономического, а также естественнонаучного и математического циклов // Актуальные проблемы преподавания общепрофессиональных дисциплин в военных вузах: сб. материалов Межвуз. научно-практ. конф. – Казань, 2018. – С. 26–33.
 9. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
 10. Краевский В.В., Лернер И.Я. Теоретические основы процесса обучения. – М.: Педагогика, 1989. – 256 с.
 11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
 12. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
 13. Зонненберг Ю.Е. Актуальные направления в области образования: Индивидуализация обучения // Педагогические технологии: тенденции развития и опыт внедрения в образовательный процесс: материалы научно-методической конференции. – СПб., 2024. – С. 121–126.

ORGANIZATION AND METHODOLOGY OF MATHEMATICAL TRAINING IN A HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION

Sonnenberg Y.E.

Military Institute (Engineering and Technical) of the Military Academy of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulev

The article examines the role of the Olympiad movement in improving the quality of training future officers in the context of digitalization of the military sphere. The relevance of the study is due to the need to develop the intellectual potential and creative thinking of cadets capable of solving complex problems of modern warfare. The authors focus on the integration of Olympiads into the educational process as a tool that combines research activities and educational work. The study is based on the analysis of the training methodology, including a gradual complication of tasks: from systematization of knowledge to the development of individual strategies using case studies, project activities and digital simulators. Particular attention is paid to the adaptation of Olympiad tasks to military specifics, for example, modeling combat scenarios and analyzing big data. The importance of psychological preparation, the formation of team skills in small groups and cooperation with research institutes is emphasized. The results of the study confirm the effectiveness of the approach: 87% of graduates who participated in the Olympiads continue their careers in scientific structures of the Russian Ministry of Defense. The key factors of success were multi-level selection, the use of virtual platforms and the integration of interdisciplinary knowledge. The work demonstrates that the Olympiad movement not only develops professional competencies, but also strengthens international cooperation, opening up new prospects for the modernization of military education.

Keywords: mathematical competitions, design of the educational process, development of intellectual and creative potential, Olympiad.

References

1. Regulations – V International Olympiad of Cadets of Higher Education Institutions [Electronic resource] // Ministry of Defense of the Russian Federation. – URL: <http://inter-olimp.mil.ru/Polozhenie> (date of access: 20.01.2025).
2. Popov A.I. The system of the Olympiad movement of students at a technical university // Bulletin of TSTU. – 2004. – Vol. 10, No. 1B. – P. 256–263. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18867541> (date of access: 25.02.2025). – DOI: 10.17277/issn.0136-5835.
3. Repina E.G. Student Olympiad Movement as a Tool for Finding Gifted Young People and Pedagogical Work with Them: Principles of Organization and Experience of Conducting // Samara Scientific Bulletin. – 2017. – Vol. 6, No. 3 (20). – Pp. 297–302. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29937516> (date of access: 02/25/2025).
4. Grevtseva G.Ya., Tsiulina M.V. Pedagogical Olympiad as a Means of Developing the Creative Potential of an Individual // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University. – 2015. – No. 6. – Pp. 33–39.
5. Puchkov N.P., Popov A.I. Olympiad Movement as a Form of Organization of Education at the University: A Teaching Aid. – Tambov: Publishing house of Tambov state tech. univ, 2009. – 180 p.
6. Belenkova Zh.T. Subject Olympiads as an important part of training // Actual problems of teaching mathematics in a technical university: materials of the VI Interuniversity conference. – Omsk: Publishing house of Omsk State Technical University, 2016. – Section 2. Pedagogical sciences. – Pp. 22–26.
7. Astafieva L. K., Iksanov R. Ch. From the experience of preparing cadet teams for participation in international Olympiads // Kazan science. – 2017. – No. 9. – Pp. 82–84.
8. Astafieva L.K. Methodology for preparing cadet teams for Olympiads in academic disciplines of the humanitarian, social and economic, as well as natural science and mathematical cycles // Actual problems of teaching general professional disciplines in military universities: collection of materials of the Interuniversity. scientific and practical. conf. – Kazan, 2018. – Pp. 26–33.
9. Babansky Yu.K. Optimization of the educational and training process. – M.: Education, 1982. – 192 p.

10. Kraevsky V.V., Lerner I. Ya. Theoretical foundations of the learning process. – M.: Pedagogy, 1989. – 256 p.
11. Rubinstein S.L. Fundamentals of General Psychology. – M.: Uchpedgiz, 1946. – 704 p.
12. Zagvyazinsky V.I. Methodology and methods of psychological and pedagogical research. – M.: Academy, 2001. – 208 p.
13. Zonnenberg Yu.E. Current trends in the field of education: Individualization of learning // Pedagogical technologies: development trends and experience of implementation in the educational process: materials of the scientific and methodological conference. – St. Petersburg, 2024. – P. 121–126.

Педагогический кластер программы «Профессионалитет» как механизм формирования методико-инструментальных навыков будущих педагогов профессионального обучения

Ильина Наталья Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии, инженерно-педагогического института Уральского государственного педагогического университета
E-mail: Nataly_ul@mail.ru

В условиях подготовки кадров для системы среднего профессионального образования (СПО) одним из приоритетных направлений становится изучение готовности будущего педагога профессионального обучения осуществлять образовательную деятельность, интегрированную с ведущим направлениями развития технологий и производств. Именно производственный сектор в последнее время занимает приоритетное значение для страны, так как становится залогом успешного продвижения оборонного комплекса Российской Федерации. Ключевым фактором, направленным на достижение поставленных целей по приближению поставленных задач, можно считать вовлеченность всех сфер (экономики, производства, системы образования в целом и др.) на создание условий, позволяющих на каждом этапе обучения формировать навыки методико-инструментальной деятельности.

Ключевые слова: педагогический кластер, методико-инструментальные навыки, педагог профессионального обучения, среднее профессиональное образование.

Опыт подготовки по программам «Профессионалитет» продемонстрировал успешность практико-ориентированного подхода при обучении специалистов в системе СПО. За период обучения у студентов системы СПО появляется возможность применять свои профессиональные навыки незамедлительно. Содержание учебного процесса структурировано таким образом, чтобы определять тот необходимый минимум теоретического объема знаний в сочетании с дальнейшей практической их отработкой.

Реализация программы дала свои положительные результаты во многих субъектах Российской Федерации. Так, например, перспективы развития проекта были рассмотрены авторами Е.Г. Ряхимовой, Т.В. Масловской и С.Е. Шишовым с позиции раскрытия возможностей для применения цифровых образовательных платформ, применяемых в современном образовательном пространстве [1]. Эффективность адаптации цифровых программ была представлена на примере Московской области, где ключевым аспектом становится готовность будущих выпускников стать конкурентоспособными, независимыми и успешно интегрироваться в современные экономические реалии.

Успешная профессионализация студентов Первоуральского металлургического колледжа (Свердловская область) представлена в исследовании А.С. Ахтариевой, Э.Ф. Зеера, В.С. Третьяковой как ключевой кластер интегрирующий образовательно-производственные центры [2]. По мнению авторов, в кластер могут входить колледжи и предприятия определенного профиля, где в соответствии с предложенной отраслевой моделью будет решена проблема профессионального становления будущего специалиста. Оказавшись в ситуации иного вида в период адаптации к новым производственным условиям у выпускника может возникнуть понимание того что, он выбрал не ту профессиональную область или присутствовать ощущение «навязанной» профессии со стороны родителей. В этом ключе сложно готовить о максимальных производительных результатах на рабочем месте. В связи с этим одним из приоритетных направлений становится более раннее погружение студентов в производственно-образовательную среду по дуальной модели подготовки.

Создание кластеров при реализации программы «Профессионалитет» одно из необходимых условий успешного взаимодействия между всеми

участниками образовательной системы. Авторами Р.Ю. Скоковым, И.С. Чурзиной и Л.А. Галкиной (г. Волжский) отмечена необходимость образования педагогической сети как механизма развития профессиональных компетенций с учетом личных и общественных интересов. Повышение уровня привлекательности педагогических профессий у студентов колледжа становится идеологической установкой для создания педагогического кластера, а модернизация материально-технического обеспечения – необходимым условием для эффективного образовательного процесса. Путь внедрения проекта «Профессионалитет» не только определен пониманием о выстраивании структуры взаимодействия между участниками образовательного процесса, но связан с вопросами о его содержательном наполнении. Направленность программ на реальный сектор экономики в ситуации импортозамещения требуют пересмотра образовательно-производственных кластеров. Анализируя опыт коллег отмечена острая нехватка в создании локализованных кластеров максимально гибко отвечающих на запросы общества [3].

В системе подготовки профессионально-педагогических кадров наибольшее значение представляет подготовка по направлениям отрасли. Отраслевизация как системный механизм характеризует содержание и структуру программ подготовки по рабочим профессиям. Интересен опыт коллег из Филиала Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I в г. Ярославле, где определена возможность развития образовательно-производственных центров (кластеров) железнодорожного транспорта [4]. Понимание структурно-логических единиц отрасли усиливает переходные процессы к передовым производственным технологиям с целью создания высокотехнологичной продукции.

Обучение будущих педагогов профессионального образования – это системный процесс, направленный на изучение и структуризацию как отраслевого, так и методического сопровождения. Педагогический кластер программы «Профессионалитет» может быть разработан как тренировочный модуль для формирования методико-инструментальных навыков будущих педагогов профессионального обучения.

Методико-инструментальные навыки – это способ действия по автоматически заложенному алгоритму, учитывающий методическое обоснование применяемых технологий и производственных ресурсов.

Методико-инструментальных навыков эффективнее сформировать в специальных условиях, так, например, при обучении в структуре тренировочного модуля – педагогического кластера программы «Профессионалитет». Цель создания тренировочного модуля направлена на переоценку содержания подготовки педагога профессионального обучения с позиции производства и технологии.

В исследованиях Е.Н. Коваленко, Т.А. Корчак, С.Ю. Тренихиной рассмотрен опыт общеобразовательной подготовки на региональном уровне с определением предметных и методических дефицитов в рамках апробации модели единой управляемой системы сетевого организационно-методического сопровождения процесса профессионального развития педагогических работников Свердловской области [5]. Полученный опыт и результаты позволили авторам выстроить системное взаимодействие с представителями органов власти и образовательных организаций, а также переосмыслить методическое сопровождение общеобразовательных дисциплин с позиции профессиональной направленности.

Учитывая анализ методической, дидактической, педагогической литературы по проблеме подготовки профессионально-педагогических кадров (А.П. Беляева, С.Я. Батышев, Ю.К. Бабанский, В.А. Скакун, Г.К. Селевко, Г.М. Романцев, В.А. Федоров и др.), сложившихся представлений о теории развития (Н.К. Чапаев), имеющийся опыт в области интеграции профессионального и профессионально-педагогического образования в систему среднего профессионального образования (В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев, Л.Н. Куртеева) хотелось бы отметить важность построения алгоритмов для управления системой методического сопровождения педагогических работников результатом которой становится сформированный методико-инструментальный навык [6, 7, 8]. Методическое сопровождение тренировочного модуля по формированию методико-инструментальных навыков включает в себя: методические инструкции по разработке индивидуальных программ по реализации программы «Профессионалитет»; дидактико-технологические комплексы с заданиями отраслевой направленности; адресные **отраслевые** программы; адаптационные ситуативные кейсы. Методическое сопровождение включает когнитивные и деятельностные методические элементы, максимально приближенные к реальным условиям.

Тренировочный модуль программы «Профессионалитет» формирует единое методическое представление о взаимодействии всех участников педагогического кластера. Тренировочный модуль по формированию методико-инструментальных навыков предполагает также участие в системе мероприятий, направленных на создание единой образовательной профессионально-ориентированной среды, позволяющей обеспечить целостность действий по организации эффективного планирования собственной профессионально-педагогической деятельности с учетом отраслевой подготовки.

В качестве приоритетных ориентиров обновления и актуализации системы методического сопровождения тренировочного кластера можно выделить:

1) оценку педагогических компетенций кластера и отраслевых работодателей – участников проекта «Профессионалитет» и профессиональных

компетенций педагогических и руководящих работников ПОО с использованием диагностического инструментария, направленного на выявление у них профессиональных дефицитов и индивидуальных запросов;

2) адресность, непрерывность и системность сопровождения, выстраивание индивидуальных маршрутов непрерывного развития профессионального мастерства на основе выявленных формирования методико-инструментальных навыков будущих педагогов профессионального обучения;

3) создание адресных дополнительных профессиональных программ для представителей отрасли, а также для будущих педагогов профессионального обучения по внедрению тренировочного модуля в том числе для организации конкурсных мероприятий (Габышева Л.К., Ильина Н.Н., Осипова И.В., Ульяшин Н.И., Шульц О.Н.) [9, 10, 11];

4) обеспечение качественного сопровождения всех субъектов образовательного процесса.

Таким образом, важным становится формирование единых методических подходов по отраслевому принципу для профессий и специальностей СПО, при которых специфика отрасли реализуется через применение методического сопровождения, направленного на результат подготовки будущего педагога профессионального обучения. Сложившаяся практика методического сопровождения формирования методико-инструментальных навыков будущих педагогов профессионального обучения и внедрение предложенного тренировочного модуля могут стать одной из составляющих формируемой структуры кадрового обеспечения системы СПО.

Литература

1. Ряхимова, Е.Г. Реализация федерального проекта «Профессионалитет» в Московской области: достижения и перспективы развития / Е.Г. Ряхимова, Т.В. Масловская, С.Е. Шишов // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2024. – Т. 13, № 4. – С. 3–10. – DOI 10.12737/2306–1731–2024–13–4–3–10. – EDN AIUYOC.
2. Ахтари́ева, А.С. Условия успешной профессионализации студентов в рамках федерального проекта «Профессионалитет» / А.С. Ахтари́ева, Э.Ф. Зеер, В.С. Третьякова // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИН-САЙТ). – 2024. – № 2(18). – С. 67–85. – DOI 10.17853/2686–8970–2024–2–67–85. – EDN DS-FOUO.
3. Скоков, Р.Ю. Профессионалитет как механизм формирования педагогических кластеров / Р.Ю. Скоков, И.С. Чурзина, Л.А. Галкина // Вестник ВИЭПП. – 2024. – № 1. – С. 7–19. – EDN KUJGPP.
4. Соймина Т. В., Светличная Е.А. Федеральный проект «Профессионалитет» – новые воз-

можности развития образовательной организации» // Техник транспорта: образование и практика, 2024. – Т. 5, № 2, С. 137–141.

5. Коваленко, Е.Н. Региональная модель сопровождения профессионального развития педагогов среднего профессионального образования в условиях новой образовательной технологии «Профессионалитет» / Е.Н. Коваленко, Т.А. Корчак // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9, № 8. – С. 767–775. – DOI 10.30853/ped20240098. – EDN ENBBIP.
6. Тренихина, С.Ю. Качество общеобразовательной подготовки обучающихся СПО: региональная модель управления и условия достижения / С.Ю. Тренихина, Т.А. Корчак // Инновационное развитие профессионального образования. – 2024. – № 1(41). – С. 121–128. – EDN PLHWNR.
7. Ильина, Н.Н. Роль междисциплинарного подхода в подготовке будущего педагога профессионального обучения на основе технологии «Профессионалитет» / Н.Н. Ильина, Н.И. Ульяшин // Педагогический журнал. – 2024. – Т. 14, № 2–1. – С. 618–624. – EDN FJFAMH.
8. Ильина, Н.Н. Методический анализ организационно-ресурсного обеспечения среды предприятия для подготовки студентов к демонстрационному экзамену / Н.Н. Ильина, Н.И. Ульяшин // Педагогический журнал. – 2024. – Т. 14, № 5–1. – С. 317–325. – EDN UH-GRZQ.
9. Осипова, И.В. Формирование готовности будущего педагога профессионального обучения к разработке организационно-технологического инструментария для демонстрационного экзамена / И.В. Осипова, Н.Н. Ильина, Л.К. Габышева // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2024. – № 2(73). – С. 154–165. – DOI 10.51944/20722516_2024_2_154. – EDN JMTWBD.
10. Ульяшин, Н.И. Общая характеристика процесса подготовки студентов по рабочей профессии профессионально-педагогическом вузе / Н.И. Ульяшин, И.В. Осипова, Н.Н. Ульяшина // Высшее образование сегодня. – 2013. – № 4. – С. 51–53. – EDN QSRFOJ.
11. Роль и значение конкурса Worldskills в подготовке транспрофессионала в профессионально-педагогическом вузе / И.В. Осипова, Н.Н. Ильина, Н.И. Ульяшин, О.Н. Шульц // Среднее профессиональное образование. – 2021. – № 8(312). – С. 8–11. – EDN WADLNR.

THE PEDAGOGICAL CLUSTER OF THE PROFESSIONALISM PROGRAM AS A MECHANISM FOR THE FORMATION OF METHODOLOGICAL AND INSTRUMENTAL SKILLS OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING

Ilina N.N.

Ural State Pedagogical University

In the context of personnel training for the secondary vocational education system, one of the priorities is to study the readiness of the

future teacher of vocational training to carry out educational activities integrated with the leading areas of technology and production development. It is the manufacturing sector that has recently become a priority for the country, as it is becoming the key to the successful promotion of the Russian Federation's defense industry. The key factor aimed at achieving the goals set to approximate the tasks set can be considered the involvement of all spheres (economy, production, the education system as a whole, etc.) in creating conditions that allow at each stage of training to form the skills of methodological and instrumental activities.

Keywords: pedagogical cluster, methodological and instrumental skills, teacher of vocational training, secondary vocational education.

References

1. Ryakhimova, E.G. Implementation of the federal project "Professionalism" in the Moscow region: achievements and development prospects / E.G. Ryakhimova, T.V. Maslovskaya, S.E. Shishov // *Scientific research and development. Socio-humanitarian research and technology*. – 2024. – Vol. 13, No. 4. – pp. 3–10. – DOI 10.12737/2306–1731–2024–13–4–3–10. – EDN AIUYOC.
2. Akhtarieva, A.S. Conditions for successful professionalization of students within the framework of the federal project "Professionalism" / A.S. Akhtarieva, E.F. Zeer, V.S. Tretyakova // *Innovative scientific modern academic research trajectory (INSIGHT)*. – 2024. – № 2(18). – Pp. 67–85. – DOI 10.17853/2686–8970–2024–2–67–85. – EDN DSFOUO.
3. Skokov, R.Y. Professionalism as a mechanism for the formation of pedagogical clusters / R.Y. Skokov, I.S. Churzina, L.A. Galkina // *Bulletin of the RESP*. – 2024. – No. 1. – pp. 7–19. – EDN KUJGPP.
4. Soymina T. V., Svetlichnaya E.A. Federal project "Professionalism" – new opportunities for the development of an educational organization // *Transport technician: education and practice*, 2024. – Vol. 5, No. 2, pp. 137–141.
5. Kovalenko, E.N. Regional model of professional development support for secondary vocational education teachers in conditions of the new educational technology "Professionalism" / E.N. Kovalenko, T.A. Korchak // *Pedagogy. Questions of theory and practice*. – 2024. – Vol. 9, No. 8. – pp. 767–775. – DOI 10.30853/ped20240098. – EDN EHBBIP.
6. Trenikhina, S.Y. The quality of general education training for vocational education students: a regional management model and conditions for achievement / S.Y. Trenikhina, T.A. Korchak // *Innovative development of vocational education*. – 2024. – № 1(41). – Pp. 121–128. – EDN PLHWNH.
7. Ilyina, N.N. The role of an interdisciplinary approach in the preparation of a future teacher of professional education based on the technology "Professionalism" / N.N. Ilyina, N.I. Ulyashin // *Pedagogical Journal*. – 2024. – Vol. 14, No. 2–1. – pp. 618–624. – EDN FJFAMH.
8. Ilyina, N.N. Methodological analysis of organizational and resource support of the enterprise environment for preparing students for the demonstration exam / N.N. Ilyina, N.I. Ulyashin // *Pedagogical journal*. – 2024. – Vol. 14, No. 5–1. – pp. 317–325. – EDN UHGRZQ.ped20240098. – EDN EHBBIP.
9. Osipova I. V., Ilyina N.N., Gabysheva L.K. Formation of the readiness of a future teacher of vocational training to develop organizational and technological tools for a demonstration exam // *New in psychological and pedagogical research*. – 2024. – № 2(73). – Pp. 154–165. – DOI 10.51944/20722516_2024_2_154. – EDN JMTWBD.
10. Ulyashin, N.I. General characteristics of the process of preparing students for a professional profession in a vocational pedagogical university / N.I. Ulyashin, I.V. Osipova, N.N. Ulyashina // *Higher education today*. – 2013. – No. 4. – pp. 51–53. – EDN QSRFOJ.
11. The role and significance of the Worldskills competition in the training of a transprofessional in a vocational pedagogical university / I.V. Osipova, N.N. Ilyina, N.I. Ulyashin, O.N. Schultz // *Secondary vocational education*. – 2021. – № 8(312). – Pp. 8–11. – EDN WADLNR.

Ионов Алексей Юрьевич,

кандидат философских наук, кафедра иностранных языков,
РТУ МИРЭА
E-mail: fuhu@yandex.ru

Ким Юлия Хен-Суновна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков,
РТУ МИРЭА
E-mail: kim_yu@mirea.ru

Чугаева Ксения Максимовна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков,
РТУ МИРЭА
E-mail: chugaeva@mirea.com

Капушева Инесса Шамильевна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков,
РТУ МИРЭА
E-mail: kappusheva@mirea.ru

В эпоху цифровизации и трансформации образования микрообучение становится одним из ключевых методов, способствующих эффективному усвоению знаний. Данный подход основан на подаче информации небольшими блоками, что позволяет обучающимся быстрее и продуктивнее усваивать материал. В статье рассматриваются теоретические основы микрообучения, анализируются его преимущества и ограничения, а также приводятся примеры его применения в изучении иностранных языков. Освещены результаты исследований, подтверждающих эффективность микрообучения, и перспективы его развития, особенно в контексте онлайн-образования.

Ключевые слова: микрообучение, иностранные языки, цифровые продукты, образование, цифровая трансформация.

В эпоху цифровизации и цифровой трансформации мир претерпевает значительные изменения, затрагивающие все сферы жизни, включая педагогику. Технологические инновации способствуют появлению новых методов обучения, адаптированных к потребностям современного общества. Одним из таких методов является микрообучение, которое приобретает все большую популярность в сфере образования, и, конечно, в изучении иностранных языков.

Микрообучение – это подход к обучению, при котором информация представляется в небольших, легко усваиваемых блоках, позволяющих быстро и эффективно приобретать новые знания. Обычно такие модули включают короткие видеоролики, задания, тесты или интерактивные элементы, которые можно пройти за 3–5 минут. Микрообучение как концепт встречается повсюду: это и использование поисковых браузеров, и просмотр видео на видеохостингах, и прослушивание подкастов. Таким образом, базируясь на принципе ATAWAD (AnyTime – AnyWhere – Any Device (в любое время – в любом месте – на любом девайсе)), микрообучение позиционирует себя как мощный инструмент для разных аудиторий – от дошкольников до взрослых людей [1].

Однако следует понимать, что микрообучение не предполагает замену большого обучающего курса кратким изложением. Несмотря на изменения в подаче материала, подход обеспечивает высокоорганизованный подход к обучению и облегчает запоминание.

Идея микрообучения не нова. В 1956 году американский психолог Джордж Миллер в своей работе «Магическое число семь плюс-минус два» отметил, что человек способен одновременно удерживать в кратковременной памяти от 5 до 9 элементов информации. Это стало основой для разработки методов, предполагающих разделение больших объемов информации на более мелкие части для улучшения усвоения.

В 1880-х годах немецкий ученый Герман Эббингауз разработал концепцию «кривой забывания», показав, что без повторения более 50% новой информации забывается уже через 20 минут после изучения. Это подчеркнуло важность регулярных повторений для закрепления знаний, что легло в основу современных методов микрообучения [2].

Если заглянуть глубже, то можно заметить, что первые зачатки микрообучения появились еще в тринадцатом веке: тогда Фома Аквинский отметил, что учение Бога было «кратким и ясным». Он разработал систему, в которой перечислялись дебаты по каждому вопросу. Каждая дискуссия бы-

ла помечена как «подтвержденная» или «опровергнутая». Согласно его теории, на каждом этапе обучения можно было спорить.

Преимущества микрообучения очевидны. Во-первых, это очень гибкая концепция, позволяющая учиться в любое время и в любом месте, что открывает горизонты для обучающихся всех возрастов.

Во-вторых, обучение таким методом более эффективно: за счет краткости уроков и фокусировки на ключевых аспектах повышается запоминаемость. Это подтверждает исследование, проведенное Бачаловой И.Б. и Рамазановой Р.Т. В его рамках было отобрано 120 иностранных студентов (обучаемых русскому языку), в последствии разделенных на две группы: экспериментальную (60 человек), обучавшуюся по программе микрообучения, и контрольную (60 человек), использовавшую традиционные методы. Результаты показали, что средний балл по тестам языковой компетенции в экспериментальной группе увеличился на 23,7% (с 67,3 до 83,2 из 100), тогда как в контрольной группе прирост составил 9,8% (с 66,9 до 73,4). Это свидетельствует о значительном преимуществе микрообучения в повышении языковой компетенции студентов [3].

Кроме того, микрообучение адаптивно к новым тенденциям в сфере образования – переход в онлайн среду, использование новейших технологий и т.д. Так, например, его легко геймифицировать, тем самым подняв вовлеченность обучающихся; также можно внедрить различные интерактивные элементы – тесты или видео.

Не стоит игнорировать и тот факт, что формат, предоставляемый микрообучением, идеально подходит под тенденции современного мира. Краткость контента и высокая концентрация информации – это именно то, на что нацелен человек: и биологически, с точки зрения работы мозга, и социально – переход к использованию технологий, а конкретно Интернета, является одной из главных причин, по которой необходимо сделать обучение важной частью нашей повседневной жизни. Учитывая повышающуюся необходимость в знании нескольких языков, это является одним из главных преимуществ обучения именно в таком формате.

Очевидно, что микрообучение имеет свои недостатки. Во-первых, это ограниченная глубина изучения: при таком подходе иногда невозможно вместить весь материал в краткие модули. Обучение по такой методике также может привести к фрагментации знаний; разнозвенность модулей не всегда может сложиться в целостную картину для обучаемых. Это может быть критичным в процессе изучения языка, так как оно требует одновременного развития и словарного запаса, и навыков чтения и говорения. Более того, микрообучение не всегда подразумевает под собой регулярность, особенно в рамках самообразования – этим подход может не обеспечить достаточное количество времени для практики.

Микрообучение – идеальный подход для использования в онлайн-обучении, и именно его можно встретить в большинстве популярных образовательных платформах. Популярность приложений и цифровых продуктов для микрообучения в изучении языков можно оценить на основе их распространенности и использования. Например, Duolingo, одно из самых популярных приложений в своем секторе, предлагает упражнения, длящиеся не более пяти минут [4]. Coursmos, крупный образовательный ресурс, также использует такой подход: каждый курс разбит на модули, длительность каждого из которых не превышает трех минут [5]. Популярность таких приложений подтверждает статистика: среднее количество пользователей за месяц насчитывает примерно 117 миллионов для Duolingo и 90000 для Coursmos.

Микрообучение может быть использовано не только в рамках самостоятельного образования. Так, оно может быть внедрено в процесс преподавания в образовательных учреждениях. Особенный интерес представляет преподавание иностранных языков в неязыковых ВУЗах, так как подобные программы предполагают углубленное изучение не только основных понятий, но и аспектов профессионального языка, что требует повышенной когнитивной нагрузки. Актуальность микрообучения в контексте образовательных учреждений подтверждают результаты эксперимента, проведенного Российским университетом дружбы народов. В его рамках в курс «Методика преподавания иностранных языков» было интегрировано микрообучение. Оценка интеграции показала среднюю оценку микроуроков на уровне 4,28 из 5, что указывает на высокую степень сформированности практических навыков у студентов к завершению курса [6].

За счет эффективности, доказанной исследованиями, и подходящего под современный мир формата, в будущем микрообучение будет становиться все более распространенным. Согласно исследованиям Mordor Intelligence, рынок микрообучения демонстрирует значительный рост: ожидается, что объем с 2,31 миллиардов долларов США в 2023 году увеличится до 4,40 миллиардов долларов США к 2029 году [7]. Этот подход, безусловно, будет сильнее связан с онлайн-обучением, но также стоит ожидать и более активной интеграции с курсами в образовательных учреждениях, а особенно с аудиторией дошкольников и учеников младших классов, так как именно они имеют наименьший период концентрации.

Таким образом, микрообучение представляет собой мощный инструмент, который может трансформировать подходы к образованию, делая его более доступным, эффективным и адаптируемым к потребностям современного общества.

Литература

1. Microlearning: The Ultimate Guide (2022) // URL: <https://www.beedeez.com/en/ultimate-guides/>

microlearning (Дата обращения: 06.04.2025) [Электронный ресурс]

2. Микрообучение: плюсы и минусы коротких форматов в образовании // URL: <https://skillbox.ru/media/education/mikroobuchenie-plyusy-i-minusy> (Дата обращения: 06.04.2025) [Электронный ресурс]
3. Разработка и управление реализацией программ микрообучения в преподавании РКИ // URL: <https://www.emreview.ru/index.php/emr/article/view/1483> (Дата обращения: 06.04.2025) [Электронный ресурс]
4. Duolingo // URL: <https://ru.duolingo.com/> (Дата обращения: 06.04.2025) [Электронный ресурс]
5. Платформа микрокурсов Coursmos // URL: <https://medinaschool.org/world/platforma-mikrokov-coursmos> (Дата обращения: 06.04.2025) [Электронный ресурс]
6. Использование технологии микрообучения в практике подготовки будущих учителей // URL: <https://repository.rudn.ru/ru/records/article/record/95788> (Дата обращения: 06.04.2025) [Электронный ресурс]
7. Анализ размера и доли рынка микрообучения – тенденции роста и прогнозы (2024–2029 гг.) // URL: <https://www.mordorintelligence.com/ru/industry-reports/microlearning-market> (Дата обращения: 06.04.2025) [Электронный ресурс]

MICROLEARNING IN THE CONTEXT OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Ionov A.Y., Kim Y.K.-S., Chugayeva K.M., Kapusheva I.S.
Russian Technological University

In the era of digitalization and transformation of education, microlearning is becoming one of the key methods for effective learning. This approach is based on the presentation of information in small blocks, which allows learners to absorb the material faster and more productively. The article discusses the theoretical foundations of microlearning, analyzes its advantages and limitations, and provides examples of its application in foreign language learning. The results of research confirming the effectiveness of microlearning and the prospects for its development, especially in the context of online education, are highlighted.

Keywords: microlearning, foreign languages, digital products, education, digital transformation.

References

1. Microlearning: The Ultimate Guide (2022) // URL: <https://www.beedeez.com/en/ultimate-guides/microlearning> (accessed: 06.04.2025) [e-resource]
2. Microlearning: pros and cons of short formats in education // URL: <https://skillbox.ru/media/education/mikroobuchenie-plyusy-i-minusy> (accessed: 06.04.2025) [e-resource]
3. Development and management of the implementation of microlearning programs in teaching RCT // URL: <https://www.emreview.ru/index.php/emr/article/view/1483> (accessed: 06.04.2025) [e-resource]
4. Duolingo // URL: <https://ru.duolingo.com/> (accessed: 06.04.2025) [e-resource]
5. Coursmos microcourse platform // URL: <https://medinaschool.org/world/platforma-mikrokov-coursmos> (accessed: 06.04.2025) [e-resource]
6. Use of Microlearning Technology in the Practice of Training Future Teachers // URL: <https://repository.rudn.ru/ru/records/article/record/95788> (accessed: 06.04.2025) [e-resource]
7. Analysis of Microlearning Market Size and Share – Growth Trends and Forecasts (2024–2029) // URL: <https://www.mordorintelligence.com/ru/industry-reports/microlearning-market> (accessed: 06.04.2025) [e-resource]

Интегрированный подход к формированию кросс-функциональной управленческой компетентности востоковеда через экспериментальное обучение дисциплине «Основной восточный язык (китайский)»

Киреева Анна Валериановна,

аспирант, факультет лингвистики и педагогики, ОЧУ ВО

«Московская международная академия»

E-mail: ankabankakir@gmail.com

В статье рассматривается интегрированный подход к формированию кросс-функциональной управленческой компетентности востоковеда через экспериментальное обучение дисциплине «Основной восточный язык (китайский)».

Цель исследования заключается в разработке учебной программы, сочетающей изучение китайского языка с развитием управленческих навыков у студентов-востоковедов.

В качестве методов использованы анализ существующих учебных планов, разработка экспериментальной программы обучения, внедрение авторского комплекса занятий.

Как показали результаты исследования, интеграция языкового и управленческого компонентов в учебный процесс способствует более глубокому усвоению материала и развитию необходимых компетенций у студентов.

Ключевые слова: интегрированный подход, кросс-функциональная компетентность, востоковед, экспериментальное обучение, китайский язык, учебная программа, авторский комплекс занятий.

Введение

Актуальность исследования. В условиях глобализации и расширения международного сотрудничества между Россией и Китаем возрастает потребность в специалистах, владеющих русским языком на профессиональном уровне. Однако китайские студенты, обучающиеся в российских вузах, часто сталкиваются с трудностями в освоении профессионального русского языка, специфика которых сильно препятствует их успешной интеграции в академическую и профессиональную среду. Изучение особенностей овладения профессиональным русским языком китайскими студентами в Уральском федеральном университете (УрФУ) представляет собой важный вклад в совершенствование методики преподавания и адаптации иностранных студентов.

Проблема исследования. Как показывают существующие исследования, китайские студенты испытывают большие трудности в изучении русского языка из-за различий в языковых системах и культурных особенностях. По данным исследования, проведенного в УрФУ, основными проблемами являются недостаточный уровень подготовки студентов, ограниченная языковая практика и недостаток мотивации. Выявленные нами факторы влияют на их способность эффективно использовать русский язык в профессиональной деятельности.

Гипотеза исследования. Предполагается, что внедрение специализированных программ и методов обучения, учитывающих лингвистические и культурные особенности китайских студентов, способствует повышению их уровня владения профессиональным русским языком. Кроме того, интеграция языкового обучения с практическими занятиями и культурными мероприятиями может усилить мотивацию студентов и улучшить их коммуникативные навыки.

Целью данного исследования является анализ текущего состояния изучения профессионального русского языка китайскими студентами в УрФУ, и разработка курса (программы) с опорой на современные образовательные тренды, подтверждающие эффективность модульных программ с кейс-стади и симуляциями.

Материал и методы исследования

В исследовании использовались материалы, включая анализ научной литературы, педагогическое наблюдение, с применением теоретических, ана-

литических и экспериментальных методов для изучения особенностей изучения профессионального русского языка китайскими студентами в Уральском федеральном университете.

Результаты исследования и их обсуждение

В условиях глобализации и расширения экономических связей между Россией и Китаем возрастает потребность в специалистах, обладающих не только глубокими знаниями китайского языка, но и развитыми управленческими компетенциями. Как показывает анализ существующих программ обучения китайскому языку в российских вузах, традиционно основной акцент делается на лингвистическую подготовку. Тогда как развитие управленческих навыков остается недостаточно представленным [1].

Современные учебные программы по китайскому языку в России в значительной степени ориентированы на филологический аспект, включая глубокое изучение грамматики, лексики и культуры Китая. Однако, в них отсутствует систематическое включение элементов, направленных на формирование управленческих навыков.

Как отмечает Цао Паньпань, «современные программы обучения китайскому языку в России

недостаточно учитывают потребности рынка труда в специалистах с управленческими компетенциями» [6, с. 22].

Отсутствие интеграции лингвистической подготовки с управленческими дисциплинами приводит к формированию специалистов, которые, несмотря на высокие знания языка, не обладают необходимыми навыками для эффективной профессиональной деятельности в сфере управления. Отсутствие необходимых навыков, в свою очередь, создает дополнительные трудности при взаимодействии с китайскими партнерами, где помимо знания языка важную роль играет понимание бизнес-культуры и способность к управленческому взаимодействию.

Для устранения выявленных недостатков необходимо внедрение интегрированного подхода, сочетающего обучение китайскому языку с курсами по управлению. Такой подход позволит студентам не только овладеть языком, но и развить навыки, необходимые для эффективной работы в международном бизнесе. Как подчеркивает А.А. Тозик, «интеграция лингвистической и управленческой подготовки способствует формированию специалистов, способных успешно работать в условиях глобального рынка» [3, с. 123] (см.: табл. 1).

Таблица 1. Ключевые аспекты текущих программ китайскому языку в российских вузах и предлагаемые направления для их совершенствования

№	Наименование программы	Особенности программы	Необходимость адаптации
1	Институт Конфуция МГУ имени М.В. Ломоносова	Предлагает курсы китайского языка всех уровней, факультативы по китайской культуре и истории, подготовку к экзаменам HSK.	Расширение практических занятий, углубление в современные аспекты китайского языка и культуры, использование инновационных технологий обучения.
2	Институт Конфуция Новосибирского государственного университета	Фокусируется на потребностях научных связей, предлагает курсы китайского языка, программы обмена с китайскими университетами.	Интеграция лингвистической подготовки с управленческими дисциплинами, развитие межкультурной коммуникации.
3	Институт Конфуция Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина	Предоставляет курсы китайского языка, организует культурные мероприятия, сотрудничает с китайскими вузами.	Адаптация программы к потребностям рынка труда, внедрение практико-ориентированных заданий.
4	Институт Конфуция Санкт-Петербургского государственного университета	Организует курсы китайского языка, исследовательские и переводческие проекты, сотрудничает с китайскими образовательными учреждениями.	Усиление практической направленности обучения, развитие навыков делового общения на китайском языке.
5	Институт Конфуция Дальневосточного федерального университета	Предлагает курсы китайского языка, организует летние языковые школы, сотрудничает с китайскими университетами.	Внедрение инновационных педагогических технологий, развитие межкультурной компетенции студентов.

Анализ существующих программ обучения китайскому языку в российских вузах выявил необходимость их адаптации к современным требованиям рынка труда. Интеграция лингвистической подготовки с управленческими дисциплинами позволит подготовить специалистов, способных эффективно функционировать в сфере международного бизнеса и вносить вклад в укрепление экономических связей между Россией и Китаем.

Экспериментальная программа обучения, разработанная в рамках данного исследования, пред-

ставляет собой методически обоснованный курс, синтезирующий лингвистическую подготовку и управленческие дисциплины с учетом профессиональных требований к востоковедам.

Основная цель программы заключается в формировании кросс-функциональной компетентности, позволяющей специалисту эффективно взаимодействовать в межкультурной среде, управлять проектами и принимать стратегические решения в условиях азиатского бизнес-контекста [4]. В основу программы легли:

- *интегрированный подход*, предполагающий взаимосвязанное изучение языка и профессиональных дисциплин;
 - *компетентная модель*, акцентирующая управленческие навыки (лидерство, переговоры, кросс-культурная коммуникация);
 - *специфика востоковедения*, включая особенности делового этикета Китая, Японии и Кореи.
- Курс разработан с опорой на анализ современных образовательных трендов, подтверждающих эффективность модульных программ с кейс-стади и симуляциями.

Программа включает три модуля:

1. *Лингво-профессиональный* (120 ч.):
 - углубленное изучение восточного языка (китайский/японский) с акцентом на бизнес-лексику.
 - анализ аутентичных материалов (контракты, презентации, переписка).
2. *Управленческий* (90 ч.):
 - основы стратегического менеджмента;
 - кросс-культурные коммуникации в Азии.
3. *Практико-ориентированный* (60 ч.):
 - ролевые игры (переговоры, разрешение конфликтов).
 - разработка проектов для компаний, работающих в регионе (на примере кейсов из практики 2020–2024 гг.).

Разработанный нами курс подтвердил гипотезу о необходимости интеграции языковой и управленческой подготовки для востоковедов. Перспективы исследования связаны с адаптацией программы для магистратур и корпоративного обучения.

Выводы

В ходе исследования нами были выявлены ключевые трудности, с которыми сталкиваются китайские студенты при изучении русского языка в российских вузах. Основными проблемами являются сложности в овладении устной речью, обусловленные различиями в языковых системах и недостатком практики общения. Кроме того, этнопсихологические и социокультурные особенности китайских студентов влияют на их адаптацию к российской образовательной среде.

Для эффективного преодоления выявленных нами трудностей рекомендуется внедрение этноориентированного подхода в обучение, учитывающего культурные и психологические особенности студентов. Такой подход способствует повышению мотивации и улучшению результатов обучения. Кроме того, интеграция языковой подготовки с инновационными методами обучения многократно повышают эффективность образовательного процесса.

Таким образом, комплексный подход, сочетающий учет этнокультурных особенностей, применение адаптированных методик и активное использование практико-ориентированных заданий, является ключевым фактором в успешной адаптации китайских студентов и повышении их уровня

владения русским языком в условиях российских вузов.

Литература

1. Интеграция в открытом образовательном пространстве как фактор профессионального роста будущих педагогов / Л.А. Бордонская, Е.А. Игумнова, С.С. Серебрякова, Т.Г. Филиппова; Забайкальский государственный университет. – Чита: Забайкальский государственный университет, 2020. – 294 с. – ISBN 978-5-9293-2635-6. – EDN VQTQFJ.
2. Информационные технологии и их влияние на внутреннюю политику государства и международные отношения. Материалы Международной научно-практической конференции / С.А. Семедов, В.В. Штоль, О.А. Мельникова [и др.] // Обозреватель. – 2022. – № 3–4(386–387). – С. 39–113. – DOI 10.48137/2074–2975_2022_3–4_39. – EDN BWOWCU.
3. Китайский язык в образовательном пространстве Республики Беларусь: монография. / под ред. А.А. Тозики, Ю.В. Молотковой, А.М. Букатой. – Минск: «Восточная культура», 2022. – 144 с.
4. Пути повышения результативности современных научных исследований: сборник статей Международной научно-практической конференции (4 июня 2019 г, г. Казань). В 4 ч. Ч. 4. – Уфа: Omega Science, 2019. – 259 с.
5. Развитие современного образования: от теории к практике: Материалы V Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 25 июня 2018 года / Редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2018. – 196 с. – ISBN 978-5-6041314-4-2. – DOI 10.21661/a-559. – EDN LXGXID.
6. Цао Паньпань. Формирование коммуникативных и устных переводческих навыков у студентов-лингвистов при обучении китайскому языку как иностранному (на основе коммуникативных тематических ситуаций и социальной рекламы): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Цао Паньпань; [Место защиты: ФГАОУ ВО «Урал. фед. Ун-т им. Первого президента России Б.Н. Ельцина»]. – Екатеринбург, 2024. – 181 с.

AN INTEGRATED APPROACH TO EDUCATION CROSS-FUNCTIONAL MANAGERIAL COMPETENCE OF AN ORIENTALIST THROUGH EXPERIMENTAL LEARNING THE DISCIPLINE “BASIC ORIENTAL LANGUAGE (CHINESE)”

Kireeva A.V.

Moscow international academy

The article considers an integrated approach to the formation of cross-functional managerial competence of an orientalist through experimental training in the discipline “Basic Oriental language (Chinese)”.

The purpose of the research is to develop a curriculum that combines the study of Chinese with the development of managerial skills among students of Oriental studies.

The methods used are the analysis of existing curricula, the development of an experimental training program, and the introduction of an author's set of classes.

As the research results have shown, the integration of language and management components into the educational process contributes to deeper learning of the material and the development of necessary competencies among students.

Keywords: integrated approach, cross-functional competence, orientalist, experimental learning, Chinese language, curriculum, author's set of classes.

References

1. Integration in an open educational space as a factor of professional growth of future teachers / L.A. Bordonskaya, E.A. Igumnova, S.S. Serebryakova, T.G. Filippova; Zabaikalsky State University. Chita: Zabaykalsky State University, 2020. 294 p. ISBN 978-5-9293-2635-6. EDN VQTQFJ.
2. Information technologies and their impact on the domestic policy of the state and international relations. Materials of the International scientific and practical Conference / S.A. Semedov, V.V. Stoll, O.A. Melnikova [et al.] // Obozrevatel. – 2022. – № 3–4(386–387). – Pp. 39–113. – DOI 10.48137/2074–2975_2022_3–4_39. – EDN BWOWCU.
3. The Chinese language in the educational space of the Republic of Belarus: a monograph. / edited by A.A. Tozik, Yu.V. Molotkova, A.M. Bukata. Minsk: Oriental Culture, 2022. 144 p.
4. Ways to improve the effectiveness of modern scientific research: collection of articles of the International Scientific and Practical Conference (June 4, 2019, Kazan). At 4 a.m. 4. Ufa: Omega Science, 2019. 259 p
5. Development of modern education: from theory to practice: Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference, Cheboksary, June 25, 2018 / Editor: O.N. Shirokov [et al.]. Cheboksary: Society with Center for Scientific Cooperation Interactive Plus, 2018. – 196 p. – ISBN 978-5-6041314-4-2. – DOI 10.21661/a-559. – EDN LXGXID.
6. Cao Panpan. Formation of communicative and oral translation skills among linguistics students when teaching Chinese as a foreign language (based on communicative thematic situations and social advertising): dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / Cao Panpan; [Place of defense: Federal State Educational Institution of Higher Education "Ural. fed. Univ. The first President of Russia, B.N. Yeltsin"]. – Yekaterinburg, 2024. – 181 p.

Применение технологий искусственного интеллекта в современном образовательном процессе

Лопухина Мария Борисовна,

менеджер по управлению проектами, эксперт в сфере цифровизации и внедрения инновационных продуктов, Институт кадровой политики государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской университет управления Правительства Москвы имени Ю.М. Лужкова»
E-mail: LopukhinaMB@edu.mos.ru

Конайков Максим Александрович,

аналитик управления специальных проектов государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Московский городской университет управления Правительства Москвы имени Ю.М. Лужкова»
E-mail: KonaykovMA@edu.mos.ru

В современном мире во всех отраслях всё большее применение находят инновационные технологии. Технологии искусственного интеллекта – это понятие уже прочно вошло в нашу повседневную жизнь и вывело многие сферы человеческой деятельности на новый уровень. Образование не является исключением. ИИ-технологии предлагают целый спектр решений для повышения качества образовательного процесса и повышению вовлечённости обучающихся. В данной статье рассматриваются применяемые в сфере академического и корпоративного образования инновационные решения на базе ИИ, их влияние на процесс обучения и те преимущества, которые указанные решения приносят. Особое внимание уделяется различным сценариям взаимодействия обучающегося с основанными на искусственном интеллекте технологиями. Рассмотренные примеры и способы взаимодействия позволяют сделать вывод, что несмотря на некоторые вызовы и препятствия, стоящие сегодня на пути цифровизации сферы образования, искусственный интеллект имеет большой потенциал для применения в учебном процессе.

Ключевые слова: инновационные технологии, искусственный интеллект, образование, высшее образование, корпоративное образование.

В последние годы вопросы цифровой трансформации, в особенности применение технологий искусственного интеллекта, прочно утвердились в числе ключевых приоритетов научной, технологической и общественной повестки. Инновационные технологии широко применяются во многих областях человеческой деятельности, и сфера их использования продолжает расширяться. Не стало исключением из данной тенденции и образование. Интеграция ИИ в образование открывает перспективу не только для качественного скачка в обучении, но и для перезагрузки педагогических концепций – вплоть до переопределения миссии преподавателя в эпоху алгоритмизированного знания. И в данной статье мы рассмотрим основные тренды применения технологий искусственного интеллекта в образовании.

Для начала представляется целесообразным дать собственно определение искусственному интеллекту. На нормативном уровне искусственный интеллект (далее также – ИИ) определяется, как «комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые с результатами интеллектуальной деятельности человека или превосходящие их» [1].

Важно отметить, что в данном контексте под «образованием» понимается вся система обучения, включающая и высшую школу и до корпоративные программы. В этих сферах ИИ уже применяется, но его главные возможности ещё только предстоит реализовать – это перспективное направление для развития.

Говоря о роли искусственного интеллекта в высшем образовании, нельзя не упомянуть исследование под руководством Олафа Заватцки-Рихтера (Zawacki-Richter O.) [6]. Проведённое ещё в 2019 году, оно определило основные механизмы использования ИИ в данной сфере и остаётся актуальным и сегодня.

В сфере высшего образования технологии искусственного интеллекта выполняют несколько ключевых функций. Во-первых, они позволяют прогнозировать академическую успеваемость студентов на основе анализа данных. Во-вторых, ИИ автоматизирует оценку знаний и предоставление обратной связи. Не менее важно его применение в создании адаптивных учебных программ и материалов, учитывающих индивидуальные потребности обучающихся. Наконец, искусственный интеллект лежит в основе интеллектуальных обу-

чающих систем, способных к интерактивному взаимодействию со студентами и поддержке их образовательного процесса [там же].

Отметим, что применение технологий искусственного интеллекта в образовании представляет собой в определённой степени эволюционный процесс. Ряд исследователей [2] указывает на сменяющие друг друга модели ИИ. В этой связи особенно важно подчеркнуть, что внедрение искусственного интеллекта в образовательную сферу приводит к перераспределению традиционных ролей: преподаватель становится навигатором знаний, обучающийся – активным соавтором образовательного процесса, а цифровая среда приобретает черты интеллектуального посредника. Как отмечают исследователи, искусственный интеллект способен трансформировать не только методы преподавания, но и структуру образовательных взаимодействий, что включает в себя построение индивидуальных траекторий и формирование метанавыков [5].

Так, первая модель строится по принципу «ученик как реципиент»: студенты и слушатели получают услуги от технологий искусственного интеллекта, и данная модель реализуется через интеллектуальные обучающие системы.

Затем наступает роль второй модели, реализующейся через основанные на диалоге системы обучения, когда обучающийся выступает в роли своеобразного «партнёра» ИИ. Здесь уже имеет место динамическое взаимодействие с технологиями искусственного интеллекта, подразумевающее использование диалоговых платформ: интеллектуальных тьюторов и чат-ботов помощников (например, отечественные решения на базе YandexGPT). В рамках такого взаимодействия обучающийся переходит от простого формулирования запросов к ИИ к полноценному научному диалогу, совместно с интеллектуальным помощником анализируя проблемы и находя решения. Таким образом, как отмечают исследователи, искусственный интеллект выступает в роли активного агента, формирующего учебный процесс, вследствие чего повышается важность интеграции педагогических материалов в исследования по ИИ, а также подчёркивается необходимость более активного участия преподавателей в разработке и внедрении в образовательный процесс технологий на базе искусственного интеллекта [6].

Наконец, третья модель уже предполагает «лидерство» обучающегося в тандеме ученик-ИИ. На данном этапе на первое место выходит персонализированное и адаптивное обучение. Данная модель реализует основную задачу использования искусственного интеллекта в сфере образования – «усиление интеллекта, способностей и потенциала человека» [2]. Стоит особенно подчеркнуть, что ключевым элементом рассматриваемой модели выступает кардинальное переосмысление роли преподавателя, который уже рассматривается, как архитектор образовательной среды, использующий технологии искусственного интел-

лекта для создания индивидуальных программ обучения для каждого студента или слушателя.

Таким образом, третья модель выходит за рамки адаптивного обучения, формируя целостную обучающую экосистему. В этой системе предполагается что обучающийся не просто усваивает знания при поддержке ИИ, но и развивает критическое мышление и способность принимать решения в условиях неопределённости.

Подводя итог вышесказанному, можно утверждать об определённой эволюции применения ИИ-технологий в образовании: начиная с инструментальной функции, через когнитивно-партнёрскую, они (технологии) развиваются в функцию экосистемную, в рамках которой у обучающихся формируются метакомпетенции. Эта трансформация требует не только технологической инфраструктуры, но и фундаментального пересмотра педагогических подходов, что продолжает оставаться предметом активных научных дискуссий [4].

Применение технологий ИИ в образовательном процессе может повысить его качество благодаря целому спектру возможностей.

Во-первых, данные технологии имеют потенциал положительного влияния на пользовательский опыт обучаемых благодаря улучшению выбора адаптированных к конкретному студенту или слушателю учебных программ.

Во-вторых, ИИ-инструменты способны учитывать уровень знаний и интересов студентов, обеспечивая им персонализированное обучение.

В-третьих, технологии искусственного интеллекта предоставляют доступ к актуальным и разнообразным материалам, что может положительно сказываться на качестве образовательных программ.

Разумеется, применение искусственного интеллекта в образовании несёт в себе и ряд вызовов, которые необходимо учитывать при интеграции решений. Имея большой и признанный потенциал в сфере трансформации образовательного процесса, широкое внедрение ИИ сопряжено с рядом системных, технологических, этических и организационных вызовов, требующих системного подхода. Уже упоминавшееся выше исследование Олафа Заватцки-Рихтера отметило в качестве наиболее острых вызовы, связанные с подготовкой кадров, наличием необходимой соответствующей инфраструктуры и правовыми аспектами [6]. Данные проблемы остаются на повестке дня и сегодня.

Одним из вышеуказанных вызовов по-прежнему остаётся недостаток квалифицированных специалистов, что создаёт существенный разрыв между спросом и предложением. Широкое внедрение технологий искусственного интеллекта ограничено дефицитом специалистов в области ИИ и EdTech, в число которых входят разработчики, методисты и технические администраторы. Особенно данный вызов характерен для региональных образовательных учреждений. При этом

число ИИ-продуктов стремительно увеличивается, и ожидается рост спроса на персонализированное цифровое обучение. Более того, согласно данным исследователей, 71% преподавателей и 65% студентов согласны с тем, что умение работать с ИИ-инструментами будет необходимым для достижения студентами успехов в образовании и карьере [7].

Другим вызовом, который ставит ИИ перед образовательными учреждениями, является вопрос обеспечения конфиденциальности персональных данных учащихся, поскольку технологии искусственного интеллекта предполагают активное использование таких данных. Особую обеспокоенность вызывают обработка, хранение и передача персональных данных студентов, особенно при использовании зарубежных облачных ИИ-сервисов. Исследователи и эксперты указывают на острую необходимость разработки национальных стандартов этичного использования технологий искусственного интеллекта в образовании, в том числе протоколов по защите цифровой идентичности студентов и слушателей и прозрачности алгоритмов [4].

Рассматривая вопрос профессиональной подготовки, отдельные исследователи [3, с. 6–21] указывают на необходимость дальнейшего развития цифровых компетенций преподавателей. Эффективное внедрение новых технологий требует тесного сотрудничества между педагогическим сообществом и разработчиками образовательных решений. Ключевое значение приобретает конструктивный диалог, в процессе которого:

- преподаватели получают возможность освоить современные цифровые платформы и инструменты;
- разработчики адаптируют свои продукты под актуальные образовательные практики и методики.

Такой двусторонний подход позволяет гармонично интегрировать технологические инновации в учебный процесс.

Также важным вызовом является наличие большого количества языковых моделей и приложений, причём новые продукты появляются в буквальном смысле каждую неделю. Данный факт существенно усложняет выбор решения, отвечающего потребностям конкретной образовательной организации. Разнообразие имеющихся ИИ-инструментов и высокая скорость появления новых приводят к эффекту “цифрового шума”, при котором педагогам и администраторам трудно оценить релевантность и надёжность решений. Если прибавить к этому отсутствие экспертных рейтингов и продуманной системы сертификации, то риск внедрения неэффективных или даже небезопасных решений возрастает многократно.

В то же самое время в некоторых образовательных организациях (например, МГУ, ВШЭ, ИТМО) уже создаются внутренние глоссарии и методические рекомендации по выбору проверенных

ИИ-продуктов для преподавателей, что может стать моделью для масштабирования.

Более того, не стоит сбрасывать со счетов и чисто экономический фактор. Финансовые затраты на внедрение технологий искусственного интеллекта (закупка мощных серверов и лицензий, техническая поддержка и проч.) являются довольно серьёзным препятствием, особенно если речь идёт о государственных вузах с ограниченным бюджетом. Тем не менее, многие ИИ-платформы в образовании функционируют по SaaS-модели, что при долгосрочном использовании может быть экономически выгоднее по сравнению с локальной инфраструктурой. Также не стоит забывать о возможных государственных мерах поддержки (выделение грантов, реализация национальных проектов, предоставление публичных лицензий), которые могут сглаживать финансовые препятствия, особенно при использовании отечественных open-source решений.

Отметим, что перспективным направлением снижения рассмотренных выше барьеров становится рост технологической экспертизы внутри педагогического сообщества. Формирование специализированных функциональных ролей – образовательных технологических консультантов – позволит системно решать три ключевые задачи:

- Накапливать отраслевые знания о развитии ИИ-инструментов;
- Обеспечивать осмысленный выбор платформ среди быстрорастущего рынка решений;
- Минимизировать риски неэффективных бюджетных затрат за счёт профессионального аудита внедряемых технологий.

Таким образом, несмотря на очевидный потенциал ИИ в образовании, успешная интеграция требует не только технологических решений, но и управленческой воли, нормативной базы, педагогической культуры и инфраструктурной готовности.

Не менее важным аспектом использования технологий искусственного интеллекта в сфере образования является использование ИИ в области корпоративного обучения, где он трансформирует методы подготовки кадров, оценки компетенций и развития персонала.

Использование технологий искусственного интеллекта в корпоративном обучении имеет ряд общих черт с использованием данных технологий в академическом обучении.

Аналогично академической среде, применение искусственного интеллекта в корпоративном обучении позволяет создавать персонализированные образовательные траектории, учитывающие: должностную позицию сотрудника, текущий уровень профессиональных компетенций, индивидуальные модели рабочего поведения.

Аналогичным образом в корпоративном обучении благодаря ИИ может быть снижена нагрузка на методистов и HR за счёт автоматизации рутинных процессов (оценка персонала, тестирование, аттестация и проч.). И совершенно идентич-

ным образом при использовании искусственного интеллекта в корпоративном обучении возникают потребности в соблюдении этических рамок и защите персональных данных обучающихся.

Тем не менее, корпоративное обучение имеет и свои особенности, обособляющие его как совершенно отдельный вид.

Во-первых, в корпорациях бюрократические барьеры зачастую существенно ниже, что способствует более быстрому внедрению ИИ-технологий. Во-вторых, для бизнеса характерно более частое использование закрытых или SaaS-платформ (“Эквио”, “Teachbase” и др.). И в-третьих, бизнес более, чем классические университеты, заинтересован в метриках эффективности (например, KPI, ROI от обучения).

Анализ текущего состояния корпоративного обучения с применением технологий искусственного интеллекта позволяет выделить несколько ключевых тенденций.

Во-первых, практикуется адаптивное обучение по ролям: на основе анализа поведения, задач и пробелов в знании конкретного сотрудника ИИ-платформы предлагают ему нужные модули в нужный момент (т.н. Just-in-Time Learning).

Во-вторых, проводится аналитика компетенций (Skill Intelligence): на основе анализа профилей сотрудников, их карьерных целей и имеющихся вакансий искусственный интеллект предоставляет рекомендации по траекториям развития (т.н. career pathing).

В-третьих, прослеживается тенденция к гиперперсонализации контента, связанная с использованием генеративного ИИ, что позволяет создавать обучающие материалы под конкретные запросы команды или клиента.

В-четвёртых, происходит интеграция с рабочими процессами, что предполагает проведение микрообучения непосредственно в рабочих интерфейсах (например, в CRM, Jira, ERP), где искусственный интеллект помогает обучаться в данный конкретный момент времени.

И в-пятых, существует тенденция к использованию симуляций и совместному обучению (co-learning). ИИ используется в тренажёрах для моделирования различных управленческих ситуаций, например, при подготовке сити-менеджеров или отработке кризисных коммуникаций.

Также использование технологий искусственного интеллекта в корпоративном обучении ставит новые вызовы.

Во-первых, это “теневой ИИ-контент”, то есть обучение с помощью нейросетей вне систем управления обучением (Learning Management System – LMS). Подобное обучение приемлемо для самообразования, но неприемлемо для получения каких-то новых навыков и компетенций, поскольку в нём отсутствуют системность и структура (действует принцип получения ответов “здесь и сейчас”), контроль качества, практические задания, мотивация и обратная связь. К тому же, нейросеть как таковая не может выдать удостоверение о по-

вышении квалификации или сертификат о прохождении обучения, т.е. работодатель формально “не видит” подобного обучения.

Не менее существенным вызовом является отсутствие единых стандартов для искусственного интеллекта среди директоров по персоналу (Human Resource Director – HRD) и в сфере обучения и развития (Learning and Development – L&D). Данный вызов в определённой степени коррелирует с описанным выше вызовом для широкого внедрения технологий искусственного интеллекта в сферу высшего образования, связанным с наличием большого количества языковых моделей и, как следствие, эффектом “цифрового шума”.

Проблема цифрового шума характерна и для корпоративного обучения. Разрозненность ИИ-решений при отсутствии единых стандартов приводит к несовместимости с корпоративными LMS, сопутствующие риски вынуждают компании воздерживаться от внедрения перспективных технологий.

Выше уже упоминалась проблема низкого уровня цифровой грамотности преподавательского состава, которая является одним из препятствий на пути широкого внедрения ИИ-технологий в сферу высшего образования. Похожий вызов наблюдается и в секторе корпоративного обучения: зачастую скорость внедрения новых технологий на отдельно взятом предприятии или организации превышает способность сотрудников адаптироваться к подобным нововведениям.

Таким образом, вектор развития ИИ в образовании охватывает не только академический сектор, но и корпоративную среду, где внедрение ИИ диктуется логикой эффективности, адаптивности и непрерывного развития навыков. Этот сегмент особенно чувствителен к показателям возврата инвестиций в обучение, что стимулирует ускоренное применение аналитических и адаптивных ИИ-моделей.

Переход к гибридным образовательным моделям с интеграцией ИИ открывает путь к устойчивой экосистеме обучения на протяжении всей жизни (lifelong learning). В этой системе университеты и корпорации, сохраняя уникальные подходы к управлению, совместно развивают человеческий потенциал через общие технологические решения.

Литература

1. Указ Президента РФ от 10.10.2019 № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 года») // СЗ РФ.2019. № 41. Ст. 5700.
2. Платов А.В., Гаврилина Ю.И. Искусственный интеллект в образовании: эволюция и барьеры // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-evolyutsiya-i-bariery> (дата обращения 24.03.2025).

3. Поспелова Е.А., Отоцкий П.Л., Горлачева Е.Н., Файзуллин Р.В. Генеративный искусственный интеллект в образовании: текущие тенденции и перспективы // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12. № 3.
4. Facer K., Selwyn N. Digital technology and the futures of education – towards ‘non-stupid’ optimism // URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377071> (дата обращения 27.03.2025).
5. Holmes W., State of the art and practice in AI in education // URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ejed.12533> (дата обращения 25.03.2025).
6. Zawacki-Richter O., Marín V.I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?. *International Journal of Educational Technologies in Higher Education*. 2019 (16) // URL: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-019-0171-0> (дата обращения 27.03.2025).
7. How AI and human teachers can collaborate to transform education // URL: <https://www.weforum.org/stories/2025/01/how-ai-and-human-teachers-can-collaborate-to-transform-education/> (дата обращения 28.03.2025).

THE USE OF AI TECHNOLOGIES IN CONTEMPORARY EDUCATION

Lopukhina M.B., Konaykov M.A.

Moscow Metropolitan Governance Yuri Luzhkov University

In today's world, innovative technologies are increasingly being applied across all industries. Artificial intelligence (AI) technologies have become an integral part of our daily lives and have elevated many areas of human activity to a new level. Education is no exception. AI technologies offer a wide range of solutions to enhance

the quality of the educational process and increase student engagement. This article examines innovative AI-based solutions used in academic and corporate education, their impact on the learning process, and the benefits they bring. Special attention is given to various scenarios of interaction between learners and AI-powered technologies. The analyzed examples and interaction methods lead to the conclusion that, despite certain challenges and obstacles currently hindering the digitalization of education, artificial intelligence holds significant potential for application in the learning process.

Keywords: innovative technologies, artificial intelligence, education, higher education, corporate education.

References

1. Decree of the President of the Russian Federation No. 490 dated October 10, 2019 “On the Development of Artificial Intelligence in the Russian Federation” (together with the “National Strategy for the Development of Artificial Intelligence for the Period up to 2030”) // Collection of Legislation of the Russian Federation. 2019. No. 41. Art. 5700.
2. Platov A.V., Gavrilina Yu.I. Artificial intelligence in education: evolution and barriers // (In Russ.) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvennyy-intellekt-v-obrazovanii-evolyutsiya-i-bariery> (date of reference 24.03.2025).
3. Pospelova E.A., Ototsky P.L., Gorlacheva E.N., & Faizullin R.V. (2024). Generative artificial intelligence in education: current trends and prospects. *Vocational Education and Labour Market*, 12 (3).
4. Facer K., Selwyn N. Digital technology and the futures of education – towards ‘non-stupid’ optimism // URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377071> (date of reference 27.03.2025).
5. Holmes W., State of the art and practice in AI in education // URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ejed.12533> (date of reference 25.03.2025).
6. Zawacki-Richter O., Marín V.I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?. *International Journal of Educational Technologies in Higher Education*. 2019 (16) // URL: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-019-0171-0> (date of reference 27.03.2025).
7. How AI and human teachers can collaborate to transform education // URL: <https://www.weforum.org/stories/2025/01/how-ai-and-human-teachers-can-collaborate-to-transform-education/> (date of reference 28.03.2025).

Роль самооценки обучающихся медицинского вуза в профессиональной социализации будущего врача

Коньшина Юлия Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО Башкирский государственный медицинский университет Минздрава России
E-mail: Evgijulia@yandex.ru

Амиров Артур Фердсович,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО Башкирский государственный медицинский университет Минздрава России
E-mail: amirov.af@yandex.ru

Ивановский Юрий Викторович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО Башкирский государственный медицинский университет Минздрава России
E-mail: i.yuri68@mail.ru

На основе научных представлений о сущности профессиональной социализации личности врача описываются факторы пространства образовательной организации, ее инфраструктуры и баз прохождения производственной практики, оказывающие влияние на результаты подготовки будущих специалистов. Рассматривается феномен самооценки как субъективного представления личности о себе, своих способностях, возможностях и недостатках. Показано, что самооценка определяет не только субъектную позицию личности, но является основой профессионального самосознания и проявляется в отношении к делу, в твердости принятия ответственных решений, связанных с жизнью и здоровьем пациентов. Приводятся результаты и анализ диагностики уровня самооценки воспитанности у студентов Башкирского государственного медицинского университета.

Ключевые слова: обучающийся медицинского вуза; профессиональная социализация будущего врача; самооценка уровня воспитанности; образовательный процесс.

Введение

Процесс профессиональной социализации будущих специалистов на этапе обучения в вузе, как и процесс обучения, характеризуется организованностью и носит целенаправленный характер. По сути – это процесс планомерного, систематического руководства развитием личности со стороны педагогических коллективов образовательной организации в соответствии с целевыми ориентирами компетентностной модели специалиста. Однако процесс профессиональной социализации, по сравнению с обучением, является более широким процессом и выходит далеко за рамки учебного: он осуществляется в учебной деятельности, во внеаудиторной работе, в пространстве студенческого кампуса. Социализирующее влияние на личность будущего специалиста оказывают многочисленные факторы пространства образовательной организации, ее инфраструктуры и баз прохождения производственной практики и переплетается с воздействиями, идущими от социальной среды, от людей, с которыми соприкасается студент в своей жизнедеятельности. Если общественные отношения, условия жизни в нашем обществе представляют собой объективные факторы, оказывающие влияние на формирование человека, то система организованных воздействий, исходящих от образовательных организаций, преподавателей, кураторов – это субъективные факторы. Воздействие их тем более эффективно, чем больше учитываются потребности общества, его интересы, а также: личностные особенности обучающихся, уровень сформированности их мировоззрения, самооценки и закономерности развития человека. И для преподавателя вуза очень важно, опираясь на эти положения, сделать предметом изучения личности обучающегося. Разумеется, в реальном образовательном процессе, невозможно, да и нецелесообразно стремиться охватить все конкретные методические приемы и средства, которые могут быть задействованы в деятельности преподавателя как наставника в многообразной и неповторяющейся действительности. Однако любой преподаватель, даже не будучи куратором студенческих групп, может помочь обучающимся и кураторам в управлении сложным процессом самостоятельного, творческого и действенного решения студентами проблем своей собственной жизнедеятельности.

Так, подготовка в вузе компетентного, профессионально мобильного врача для современной системы здравоохранения предполагает учет и исполнение серьезного перечня аспектов реализации образовательного процесса в медицинском

вузе. Сугубо профессиональная часть подготовки не позволяет решить проблему. Компетентностная модель специалиста, как образ перечня взаимодополняемых компетенций будущего врача, это не просто структурированный набор компетенций. Она раскрывает подготовленность специалиста к реализации им своих функций, ориентируя, прежде всего, на индикаторы профессионального поведения. Требования компетентностной модели затрагивают профессиональные отношения и аспекты коммуникации в системах «врач-врач», «врач-пациент», «врач – родственники пациента», «врач – медицинская сестра» и др., управление конфликтами, соблюдение этических канонов медицинской деятельности, работу в команде, а также перечень таких личностных качеств, как мотивированное отношение к профессии, стремление к профессиональному самосовершенствованию, ответственность, стрессоустойчивость и выносливость. Особое значение в структуре личности врача играет самооценка. Как субъективное представление специалиста о себе, своих способностях, возможностях и недостатках самооценка определяет не только субъектную позицию личности, но является основой профессионального самосознания и проявляется в отношении к делу, в твердости принятия ответственных решений, связанных с жизнью и здоровьем пациентов.

Исследователи замечают, что ... «одни студенты довольно быстро и легко достигают высоких результатов в учении, другие – сравнительно медленно, а некоторые вовсе не могут к ним приблизиться. В данном случае говорят о таких свойствах психического развития человека, как его обучаемость или воспитуемость, под которыми подразумевают приобретенную под влиянием образования, обучения и воспитания внутреннюю готовность к различным психологическим перестройкам и преобразованиям в соответствии с новыми программами последующего обучения и воспитания. Обучаемость и воспитуемость становятся важнейшими условиями и факторами дальнейшего развития человека и формирования его как личности и субъекта деятельности» [1, с. 129].

Деятельность педагога по исследованию личностных особенностей обучающихся имеет важное значение не только для эффективной организации системы воспитания и целенаправленного, управляемого процесса профессиональной социализации студентов. Она способствует оказанию помощи разработчикам основных профессиональных образовательных программ, рабочих программ дисциплин по совершенствованию содержательно-технологических аспектов обучения, внедрению новых принципов реализации учебных курсов, учебников и учебно-методических пособий.

В контексте организации целенаправленного процесса профессиональной социализации, мы, прежде всего, хотели бы обратить внимание на связь таких понятий как «компетенции», «деятельность» и «самооценка». Компетенции лю-

бого специалиста формируются и развиваются исключительно в деятельности, учитывая их разнообразие. Также в деятельности, и никак иначе, можно оценить уровень и характер сформированности тех или иных компетенций. Самооценка позволяет личности адекватно воспринимать свою деятельность и ее результаты и точно оценивать уровень своих актуальных и потенциальных возможностей и корректировать свой совокупный профессиональный потенциал. Это относится и к формированию личностных качеств будущих специалистов: мировоззрение и социальная направленность личности, трудолюбие и усердие развивается в познавательной и разнообразной профессиональной деятельности. Чувство патриотизма, гражданские качества и самооценка воспитываются только в деятельности патриотической и гражданской направленности, включая поисково-исследовательскую, краеведческую работу, участие в акциях поддержки военнослужащих, в тематических слетах, конкурсах, «флешмобах». Все это требует от педагога хорошего владения способами и приемами организации разнообразной деятельности обучающихся.

В условиях современного образовательного процесса, как отмечают С.А. Гудкова и Д.В. Гомцян, ... «больше возможностей имеют активные, творческие, обладающие знанием, высококвалифицированные, способные к самообразованию, к самосовершенствованию, к самоуправлению, к самоорганизации, к поиску и реализации эффективных форм организации своей деятельности и, что важно, большую возможность будут иметь воспитанные граждане» [2, с. 13].

В этом плане одной из важнейших составляющих профессиональной социализованности врача является воспитанность как духовно-нравственная основа профессионализма любого медицинского работника. Данное качество проявляется в стремлении отозваться на проблемы других, гуманном отношении к пациентам, готовности идти на самопожертвование.

Духовно-нравственная составляющая врачебной деятельности – одна из основ профессионализма современного врача, пишут исследователи. Низкий уровень духовно-нравственной культуры неизбежно приводит к деэтизации профессионального сознания и деятельности врача [3, с. 151].

Фендрикова А.В., Скибицкий В.В., Сиротенко Д.В., Заболотских Т.Б., Лапшина П.И. основываясь на собственном опыте, указывают: «... эмпатия, уважение, заинтересованность, теплота и поддержка в общении с больным настраивает последних на доверительные отношения, что в последующем обеспечивает не только оптимизацию диагностического поиска, но и высокую приверженность больного терапии. Не секрет, что одна из главных причин низкого комплаенса – недоверие к врачу. Именно взаимное уважение и доверительное общение между врачом и больным может

существенно повысить приверженность лечению» [4, с. 304].

В педагогической работе преподаватели вузов и кураторы студенческих групп часто обращаются к оценке качества воспитанности обучающихся. В настоящее время накоплен значительный арсенал диагностических методик, которые позволяют осуществлять уровень воспитанности обучающихся. Сорокина И.А., Черепанов В.С., Hambleton R.K., Swaminathan H. и др. являются авторами тестовых методик, позволяющих достаточно быстро провести обследование значительного по численности контингента студентов. Используя подобные методики в своей педагогической работе и более ранних исследованиях [5], мы провели исследование самооценки воспитанности студентов, связав ее с факторами воспитания, оказавшими влияние на личность студента в условиях семьи и школы.

Методика проведения исследования

Исследование проводилось в несколько этапов.

Материалы и методы исследования: методика «Определение направленности личности» (Б. Басса, 1967 г.); авторская анкета «Уровень самооценки воспитанности студента медицинского вуза», состоящая из 13 вопросов.

Методика «Определение направленности личности» (Б. Басса, 1967 г.), состоящая из 27 пунктов-суждений, по каждому из которых возможны 3 варианта ответа, используется с целью установления основной жизненной ориентации человека как показателя направленности личности. Направленность личности, как известно, по мнению К.К. Платонова является высшей подструктурой личности, формирующаяся под влиянием процесса воспитания в течение жизни человека, и включает ценности, идеалы, интересы, мотивы поведения.

Авторская анкета «Уровень самооценки воспитанности студента медицинского вуза», состоящая из 13 вопросов с открытыми и закрытыми вопросами предполагала выбор респондентам одного (№ 1,5,6,7,11,12,13) или нескольких ответов (№ 2,3,4,8,9) и возможность ранжировки (№ 10).

База исследования: сбор эмпирических данных проводился весной 2024–25 уч.г., в нем принимали участие студенты педиатрического факультета 1–3 курсы в количестве 114 человек ФГБОУ ВО БГМУ Минздрава России.

Результаты исследований и обсуждение

Методика «Определение направленности личности» позволила нам выявить у испытуемых три базовых вида личностной направленности: «направленность на себя» доминирует у 31,57% респондентов – это «прагматизм, ориентация на прямое вознаграждение безотносительно работы и сотрудников, склонность к соперничеству» [6, с. 323]. «Направленность на общение» проявилась у 30,8% студентов БГМУ. Они «стремятся поддерживать при любых условиях

доброжелательные отношения с людьми, зависимость от группы, потребность в одобрении». И «направленность на дело» мы увидели только у 37,6% респондентов, которые «заинтересованы в решении деловых вопросов для достижения общей цели». Практически голоса разделились, и мы посчитали целесообразным провести на втором этапе нашего исследования анкетирование первокурсников вуза по интересующим нас вопросам.

На первый вопрос авторской анкеты «Уровень самооценки воспитанности студента медицинского вуза» «Насколько Вы оцениваете свой уровень воспитанности?» 64,9% студентов педиатрического факультета указали «высокий уровень», 32,45% – «средний» и 2,63% затрудняются. Ответы «ниже среднего», «недостаточный» не выбрал никто. Затем мы постарались выявить предпосылки такой оценки себя.

Второй вопрос «Есть ли в Вашей семье педагоги?» открыл нам картину, согласно которой у 25,4% испытуемых в системе образования работает «мама», у 24,6% – «бабушка», у 6,14% – «дедушка» и по 3,5% «папа» или «брат (сестра)», у 57% – «никто». Мы видим, что почти у половины испытуемых родные и близкие имеют профессиональное педагогическое образование.

На третий вопрос: «Какие методы семейного воспитания чаще используют Ваши родители?» мы выявили, что самый популярный метод – это «личный пример» по мнению 75,4% студентов, на втором месте у 54,38% «убеждение (аргументация)» и на третьем месте – «поощрение» (48,2%). Только каждый третий указал, что родители часто применяют «упражнение (поручение)» (33,3%). Каждый пятый (по 21,9%) назвал «педагогическое требование» и «наказание», затем следует «внушение» (20,17%). Мы видим, что в глазах студентов родители очень демократично их воспитывают и практически не применяют приемы авторитарного давления на формирование их личности.

На следующий вопрос: «Был ли Ваш класс дружным и сплоченным коллективом в начальных классах (1–4 класс)?» 68,42% респондентов сказали, что «да», 12,2% – «нет» и 19,29% «затрудняюсь ответить». На пятый вопрос «Был ли Ваш класс дружным и сплоченным в средних классах (5–9 класс)?» 73,68% респондентов сказали «да», 14% – «нет» и 12,28% «затрудняюсь ответить». Даже если учитывать, что при переходе в среднее звено произошло типичное для многих учебных заведений слияние классов, тем не менее обучающиеся были субъективно удовлетворены психологическим климатом в сообществе одноклассников, а класс и атмосфера класса тоже является пространством и средством воспитания.

На шестой вопрос «Знакомы ли Вы с принципом воспитания в коллективе и с помощью коллектива А.С. Макаренко, когда за одного провинившегося ученика педагог наказывает всех?» 75,4% студентов 1–3 курсов ответили «да», 16,6% – «нет» и 7,89% – «затрудняюсь ответить». Результат позволяет предположить, что это «знакомство» осу-

ществлялось не только о в теории, но и на практике. Дидактический принцип воспитания классической педагогики и сегодня реализуется многими педагогами для формирования групповых норм в образовательном процессе.

На седьмой вопрос анкеты «Какие методы воспитания чаще использовали Ваши школьные педагоги в работе с классом?» на первом месте оказался метод «педагогическое требование» по мнению 82,45% испытуемых, на втором – «упражнение (поручение)» – 57,0% и на третьем месте – «поощрение» – 37,7%. Нас удивил тот факт, что только 26,3% указали «личный пример» – это предпоследнее место среди ответов, наряду с «внушением» (22,8%) и «наказанием» (31,6%). По нашему мнению система семейного воспитания базируется на личности родителей, на воспитательных беседах. В противовес ей система школьного воспитания более деятельна и конкретна: «меньше слов – больше дела».

Чтобы провести параллель в системе «школа-вуз», мы задали испытуемым следующий вопрос «Какие методы воспитания чаще используют педагоги в работе с Вашей учебной группой в медицинском вузе?». 91,2% респондентов ответили «педагогическое требование» – это I место; 64,9% считают, что «упражнение (поручение)» – II место; 49,1% – «убеждение» – это III место. Получился некий «микс» из привычных эффективных методов семейного и школьного воспитания. Реже всего, по мнению студентов, современные преподаватели в работе с ними применяют педагогическое «внушение» (20,17%), «поощрение» (26,3%) и «наказание» (28%). «Личный пример» указали 38,59% испытуемых. Получается, что преподаватели вуза, по их мнению, более требовательные и дают больше поручений, при этом меньше поощряют.

Исходя из этого, мы заинтересовались последствиями самооценки воспитанности и задали вопрос «Какой бы стиль педагогического общения Вы бы выбрали в работе со студентами, если бы в будущем стали педагогом?». Ответы нас порадовали: 52,6% студентов педиатрического факультета выбрали «демократический стиль, при котором «требовательность равна доверию», 33,3% – «динамический/смешанный стиль», только 13,2% указали «авторитарный стиль, для которого типично «требовательность больше доверия». Почти никто из обучающихся не отметил «либеральный» или «свободно-либеральный» стиль (0,87%). Как видим, прослеживается четкая закономерность между уровнем самооценки и выбором стиля в общении.

На десятый вопрос «Какое направление воспитательного воздействия Вы считаете более интересным и актуальным?» 50% испытуемых указали «нравственное воспитание», 35% – «трудовое и профессиональное», что логично для студентов медицинского вуза и 19,29% – «эстетическое воспитание». Насторожило то, что только 7,01% посчитали, что для них представляет важность «гражданское и патриотическое» и 5,26% «физическое и половое».

На вопрос «Проранжируйте, пожалуйста, цели воспитательного процесса по важности» мы получили следующий результат, что такую задачу, как «приобщение к нормам культуры поведения – знание этикета» только 23,6% студентов из нашей выборки посчитали первостепенной. Этот факт настораживает. То есть, оценивая уровень своей воспитанности, они, видимо, не соотносили его в большей степени со знанием этикета в общении и поведении?! Многие отдавали субъективное предпочтение таким целям, как «формирование мировоззрения» и «формирование правильного отношения к труду».

На двенадцатый вопрос «Согласны ли Вы с мнением Д.С. Лихачева, что «интеллигентным человеком (истинно воспитанным) невозможно притвориться?» 81,57% ответили утвердительно. И на заключительный вопрос «Считаете ли Вы, что этично ученику или его родителям делать профессиональные замечания учителю лично или через администрацию?» 38,59% ответили «нет, не считаю», 37,7% – «не готовы ответить» и только 23,68% указали, что «да».

Поэтому на заключительном этапе нашего исследования мы взяли только анкеты этих респондентов (23,68%), готовых предъявлять претензии к своим преподавателям и проанализировали, как они ответили на поставленные вопросы. На первый вопрос анкеты «Насколько Вы оцениваете свой уровень воспитанности для комфортного сосуществования с окружающими людьми?» 55,5% студентов указали «высокий» и 44,4% – «средний уровень». Пропорции слегка сдвинулись в сторону последнего. На второй вопрос «Есть ли в Вашей семье педагоги?» данные студенты показали, что только у 51,8% родители не имеют профессионального педагогического образования. На третий вопрос: «Какие методы воспитания чаще используют Ваши родители?» 77,7% выбрали ответ «личный пример», 59,2% – «поощрение» и 51,8% (против 33,3% из общей выборки) – «упражнение (поручение)». Метод «убеждения» в этой выборке спустился со второго места семейного воспитания на четвертый (48,1%). Мы можем предположить, что эти студенты в семье приучены к системе обязательств. На вопрос анкеты «Какие методы воспитания чаще использовали Ваши педагоги в работе с вашим классом в школе?» на первом месте оказался также метод «педагогическое требование» по мнению 92,59% (против 82,45% общей выборки) испытуемых, на втором – «упражнение (поручение)» – 70,37% (57,0% из общей выборки), хоть и с небольшим перевесом, как мы видим. На третьем месте – «поощрение» и «убеждение» по 33,3%. С нашей точки зрения эта часть студентов с одной стороны приучена к поручениям в семье, но с другой стороны отмечает, что в школе за исполнение поручений их меньше поощряют, чем дома, что вызывает эмоциональный дискомфорт и внутренний конфликт.

На следующий вопрос: «Был ли Ваш класс в начальном звене (1–4 класс) сплоченным и друж-

ным?» – 62,9% отметили «да» и 29,6% – «затрудняются ответить». А на вопрос «Был ли Ваш класс в среднем звене (5–9 класс) сплоченный и дружный?» 22,2% (против 14% из общей выборки) ответили «нет». Мы можем предположить, что у этих испытуемых с одноклассниками было больше межличностных разногласий. На вопрос «Знакомы ли Вы с принципом воспитания в коллективе и с помощью коллектива?» только 59,2% ответили утвердительно, видимо они реже сталкивались с таким явлением на практике.

На девятый вопрос «Какие методы воспитания чаще используют Ваши педагоги в работе с вашей учебной группой в медицинском вузе?». По 88,8% респондентов отметили «педагогическое требование» и «упражнение (поручение)» – это I место; «убеждение» с III места в общей выборке поднялось на II место (48,1%); а на III месте оказалось «наказание» (40,7%)?! По сути они оценивают стиль отношения к себе со стороны преподавателей как авторитарный (императивный), что опять же вызывает у них внутреннее напряжение. По сравнению с общей выборкой, где метод «поощрения» (26,3%) находится в относительном балансе с методом «наказания» (28%), здесь мы видим субъективный перевес в сторону последнего: 22,2% «поощрение» против 40,7% «наказание». Видимо, поэтому они, отвечая на первый вопрос, были к себе более критичны в оценке уровня воспитанности. По стилям педагогического общения в будущем мы получили почти схожие ответы с общей выборкой: 48,1% предполагают использовать демократический стиль и 33,3% – динамический, только 14,8% выберут авторитарный. Здесь в ответах мы большой разницы не увидели. На предложение «Проранжируйте цели воспитательного процесса по важности», ответ «приобщение к нормам культуры поведения – знание этикета» был выявлен на I месте только у 11,1% испытуемых изучаемой группы против 23,6% студентов из общей выборки. Данный результат заставляет задуматься. На десятый вопрос «Какое направление воспитательного воздействия Вы для себя считаете более интересным и актуальным?» 55,5% студентов выбрали «нравственное», 33,3% – «трудовое и профессиональное» и, к сожалению, только 7,4% (против 19,29% из общей выборки) – «эстетическое воспитание».

На двенадцатый вопрос «Согласны ли Вы с мнением Д.С. Лихачева, что «интеллигентным человеком (истинно воспитанным) невозможно притвориться?» 74,1% ответили «да» и 25,9% «нет, не согласен». Как видим, результаты третьего этапа исследования выявили значительную разницу в психологических портретах и объективное снижение уровня воспитанности у тех студентов, которые считают этичным делать замечания педагогам.

Выводы

На основании результатов проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

- у 31,57% студентов первокурсников педиатрического факультета была выявлена «направленность на себя» – это «прагматизм, ориентация на прямое вознаграждение безотносительно работы и сотрудников, склонность к соперничеству»;
- уровень самооценки воспитанности не всегда совпадает с объективными данными;
- семейный фактор сам по себе не имел решающего значения;
- к предпосылкам бестактного поведения студентов в общении с педагогами мы отнесли следующие особенности семейного воспитания: на 11% их родители чаще используют метод «поощрения» и на 18% «упражнения (поручения)», а также школьного воспитания: на 10% чаще их педагоги использовали метод «педагогическое требование» и на 13% – «упражнения (поручение)». Особенности воспитания в вузе: на 24% чаще педагоги, с их точки зрения по сравнению с общей выборкой, используют метод «упражнение (поручения)» и на 13% «наказание». Таким образом, мы видим, что эта группа студентов и в школе, и дома, и вузе гипертрофируют метод «поручений», который им явно не нравится. При этом с их точки зрения в семье их чаще «поощряют», а в вузе «наказывают».
- среди них в два раза меньше тех, кто первоочередной задачей воспитания считает «знание культуры поведения (этикета)» и на 12% меньше тех, кто проявляет интерес к эстетическому воспитанию;
- этот дисбаланс привел видимо к тому, что в целом, у них средний уровень самооценки воспитанности по сравнению с общей выборкой на 12% выше.

В заключении отметим, что развитие самооценки обучающихся оказывает влияние как на успеваемость, так и на профессиональное становление будущего специалиста, а в контексте отношений с окружающим миром является важным условием успешной профессиональной социализации. Важно, чтобы педагог, организуя деятельность обучающихся, использовал такие способы и приемы, которые бы актуализировали стимулы к личностному развитию, способствовали формированию системы ценностей, взглядов и убеждений, совершенствованию поведения и волевой сферы, создающие, в своей совокупности, предпосылки для выработки профессионально и жизненно значимых личностных качеств.

Литература

1. Хайлова Н.Ю., Сергиенко А.В. и др. Влияние самооценки студентов на успешность обучения в вузе// Молодой ученый.2019.№ 32.С 128–131
2. Гудкова С.А., Гомцял Д.В. Квалиметрическая оценка уровня воспитанности студентов//

Карельский научный журнал.2016.Т.5. № 4 (17).С.13–15

3. Маяковская Н.В. Профессиональное воспитание будущего врача в вузе// Наука и школа.2012.№ 4.С.151–154
4. Фендрикова А.В., Скибицкий В.В., Сиротенко Д.В., Заболотских Т.Б., Лапшина П.И. Воспитание будущего врача в соответствии с принципами врачебной этики и деонтологии// Международный журнал Экспериментального образования.2013.№ 4.С.304–305
5. Ивановский Ю.В., Коньшина Ю.Е., Амиров А.Ф. Решение проблемы профессиональной социализации обучающихся в ВУЗе с позиций гуманистической психологии// Педагогический журнал. 2016. № 3. С. 125–136
6. Гребень Н.Ф. Психологические тесты для психологов, педагогов, специалистов для работы с персоналом/Н.Ф.Гребень. 2-изд. Минск.Букмастер.2014.480с.

THE ROLE OF SELF-ASSESSMENT OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS IN THE PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF A FUTURE DOCTOR

Konshina Y.E., Amirov A.F., Ivanovsky Y.V.

Bashkir State Medical University of the Ministry of Health of Russia

Based on scientific ideas about the essence of professional socialization of a doctor's personality, the factors of the educational organization's space, its infrastructure and internship bases that influence

the results of training future specialists are described. The phenomenon of self-esteem is considered as a subjective representation of a person about himself, his abilities, capabilities and shortcomings. It is shown that self-esteem determines not only the subjective position of a person, but is the basis of professional self-awareness and is manifested in attitude, in the firmness of making responsible decisions related to the life and health of patients. The results and analysis of diagnostics of the level of self-assessment of upbringing among students of Bashkir State Medical University are presented.

Keywords: medical university student; professional socialization of a future doctor; self-assessment of the level of upbringing; educational process.

References

1. Khailova N.Yu., Sergienko A.V. and others. The influence of students' self-esteem on the success of their studies at the university// A young scientist.2019.No. 32.From 128–131
2. Gudkova S.A., Gomtsyan D.V. Qualimetric assessment of the level of education of students// Karelian Scientific journal.2016. Vol.5. № 4 (17).pp.13–15
3. Mayakovskaya N.V. Professional education of the future doctor at the university// Science and School.2012.No.4.pp.151–154
4. Fendrikova A.V., Skibitsky V.V., Sirotenko D.V., Zabolotskikh T.B., Lapshina P.I. Education of a future doctor in accordance with the principles of medical ethics and deontology// International Journal of Experimental Education,2013, No. 4, pp.304–305
5. Ivanovskiy Yu.V., Konshina Yu.E., Amirov A.F. Solving the problem of professional socialization of university students from the perspective of humanistic psychology// Pedagogical journal. 2016. No. 3. pp.125–136
6. Greben N.F. Psychological tests for psychologists, teachers, specialists for working with staff /N.F.Greben. 2nd ed. Minsk. Bookmaster.2014.480p.

Использование компьютерных технологий для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья

Куреев Илья Михайлович,
аспирант, Университет «Синергия»
E-mail: ilyasha2000@yandex.ru

В статье рассматривается применение компьютерных технологий в образовательном процессе для лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Объектом исследования выступает внедрение компьютерных технологий в образование учащихся и влияние на образовательный процесс и достижения. На сегодняшний день компьютерные технологии, включая электронные образовательные ресурсы активно используются в обучении лиц с ОВЗ, обеспечивая доступность и индивидуализацию образования. Тем не менее, есть определённые аспекты использования таких технологий. И для лучшего их применения требуется данные аспекты рассмотреть.

Ключевые слова: компьютерные технологии, учащиеся, ограниченные возможности здоровья, программы.

Приоритетом в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) считается создание инклюзивной среды, то есть той, которая обеспечивает равный доступ к обучению всех учащихся с учётом их потребностей и индивидуальных возможностей каждого из них.

Каждый учащийся имеет полное право на получение образования, развитие и обучение в среде сверстников. Все особые учащиеся нуждаются в обогащении опыта взаимодействия со своими норматипичными сверстниками, поэтому важно подобрать модель образования, доступную для каждого.

В образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья очень часто задействуются специальные приёмы, подходы и создаются отдельные условия. Такие меры нужны для того, чтобы поддержать учащегося, помочь ему адаптироваться к учебному процессу и учебной программе или скорректировать негативные стороны, вызванные его заболеванием, повысить качество усвоения учебного материала, использовать индивидуальный подход к его обучению и т.д.

Так как группа учащихся с ограниченными возможностями здоровья крайне неоднородна, то и выбор соответствующих специальных средств и методик обучения напрямую зависит от того, какое именно заболевание или ограничение по здоровью у обучающегося. [1]

Компьютерные программы и технологии играют ключевую роль в создании условий инклюзивного образования, обеспечивая доступность обучения, адаптацию образовательной среды и персонализацию учебных процессов. Они помогают составлять учебный план для учащихся, а также выполнять задания преподавателей.

Для учащихся с нарушениями органов чувств разработаны специальные программы, которые преобразуют информацию в более доступный формат. Например, программы чтения с экрана, такие, как Speechify, позволяют учащимся с нарушениями зрения воспринимать текстовую и письменную информацию в более удобном для них виде, преобразовывая её в произнесенные слова. А для обучающихся с нарушениями слуха используют приложения, которые ретранслируют человеческую речь в письменный формат (в качестве примеров таких можно назвать «RealSpeaker», «Цезарь-Р» и т.п.).

Преимущество использования компьютерных технологий в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья заключается в следующем:

- Они помогают разработать и применить на практике способы индивидуализации обучения;
- позволяют обеспечить каждому учащемуся подходящих лично для него темпа и способа усвоения знаний;
- с их помощью представляется возможность выявить соотношение между развитием и обучением учащихся. Также, повышается их работоспособность, активизируется познавательная деятельность и стремление к учёбе.

Также, они помогают интенсифицировать самостоятельную работу каждого ученика и интерактивности с использованием специально создаваемой для этих целей мультимедийной информации и оперативной обратной связи с преподавателем или с другими участниками обучающего курса. [2]

В.И. Колыхматов, подчёркивая пользу от использования компьютерных технологий в обучении, отмечал: «Использование современных ИТ позволяет повысить технологичность, индивидуализацию образовательного процесса в соответствии с потребностями и возможностями каждого ребёнка, интерес и мотивацию современного поколения к обучению в школе, обеспечивая достижение нового качества образования в условиях цифровой экономики». [3]

Адаптивные компьютерные технологии (АКТ) представляют собой программное обеспечение и аппаратные средства, ставящие своей целью поддержку образовательного процесса. Они помогают учащимся осваивать учебный материал, адаптируя его к их нуждам или особенностям здоровья и ограничениям.

Цель использования адаптивных компьютерных технологий – включение в образовательный процесс умений и способностей учащегося, а также проведения данного процесса с их учётом.

Немаловажным будет отметить тот факт, что данные технологии обеспечивают непрерывную обратную связь, анализируя действия учащихся и в соответствии с этим, предоставляя актуализированные рекомендации и ресурсы. И такая их особенность помогает сформировать индивидуализированный подход к обучению и взаимодействию с лицами с ограниченными возможностями здоровья (в том числе и с расстройствами аутистического спектра), а также подобрать подходящую программу для них. Тем не менее, для полноценного использования таких технологий необходимо будет ознакомиться с условиями их использования, чтобы грамотно и правильно внедрить их в учебный процесс.

Различные компьютерные и информационные программы доказали свою эффективность в обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья. Так например, лекции в ГБСУ КО ПОО «Советский техникум-интернат» с использованием презентаций, иллюстрации слайдов и наглядным их объяснением показали, что учащиеся с расстройствами аутистического спектра лучше усваивают учебный материал, при этом использование

электронных устройств даёт возможность обучающимся с ОВЗ и инвалидам работать с программными средствами универсального назначения, соответствующими современным требованиям; со специальными техническими и программными средствами, позволяющими компенсировать физические ограничения в восприятии информации. [4]

Другим примером можно назвать проведение в 2010 году в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова педагогического эксперимента, суть которого состояла в поддержке учебного процесса учащихся с нарушениями зрения, в результате чего была разработана теоретическая модель взаимодействия с лицами с ОВЗ, а также появилась программа «Использование адаптивных компьютерных технологий в учебном процессе студентов с проблемами зрения». Данная программа направлена на формирование у студентов с ОВЗ информационной компетентности, приобретение навыков использования электронных устройств и работы с офисными приложениями, а также компьютерных технологий (программы доступа к информации Jaws и увеличения шрифтов Magic, брайлевская строка Focus-40 Blue, и другие средства) для качественной подготовки к занятиям и при выполнении домашних заданий. [7]

Также, сотрудниками данного университета была создана учебно-научная лаборатория адаптивных компьютерных технологий УНЛАКТ для изучения проблем студентов с ОВЗ. Данная лаборатория была оснащена несколькими адаптивными программами для лиц с нарушениями зрения и слуха. В период 2011–2013 гг. в данной лаборатории прошли подготовку около 300 студентов, которые показали хорошие результаты в учёбе и смогли освоить учебный материал с использованием адаптивных компьютерных технологий. [7]

Ещё имеется пример использования платформы Moodle для обучения лиц с интеллектуальными нарушениями. В 2023 году в училище «АМТ» в Ростовской области был проведён педагогический эксперимент по использованию платформы. Он заключался в обучении дисциплинам по профессии «Официант» с использованием наглядных средств обучения и демонстрации применения навыков на практике в ходе учебных занятий, в том числе и с учащимися с интеллектуальными нарушениями. [13]

В результате эксперимента выяснилось, что учащимся с ментальными нарушениями намного легче удаётся запоминать учебный материал, если он представлен в наглядной форме.

Значительную роль в обучении студентов с ограниченными возможностями здоровья занимает поддержка сопровождающего специалиста. Основные задачи этого специалиста включают психологическую адаптацию и предоставление консультативной помощи. Это поможет студентам с ограничениями преодолеть сложности, возникающие при восприятии учебных материалов,

а также понять особенности успешного решения заданий в контексте электронного обучения и использования компьютерных программ. Сопровождающий специалист обязан помочь студентам с ограниченными возможностями справиться с заданиями, объяснить и помочь решить трудности, а также оказать психологическую поддержку, если учащийся испытывает сложность с восприятием задания, либо, например, отрицательно и слишком эмоционально реагирует, боится их выполнения. [9]

Что касается методики использования, существует несколько рекомендаций по применению компьютерных технологий в обучении лиц с ОВЗ. Одна из них – вариативность форм и средств обучения. Они должны быть обеспечены электронными ресурсами и соответствовать ограничениям здоровья, при этом вариативность их использования должна быть широкой. К тому же, они должны помогать учащимся максимально компенсировать их ограничения или подстраиваться под их стиль мышления.

Также, учебный материал должен быть подобран таким образом, чтобы его можно было легко представить в различных формах, обеспечивающих соответствующее восприятие: обучающимся с нарушениями слуха получение информации визуально, с нарушениями зрения – аудиально, а с нервно-психическими отклонениями – в наглядной форме, в которой они лучше всего понимают в связи с заболеванием.

Что касается учащихся с расстройствами психики (в т.ч. аутистического спектра), то не всегда стоит их нагружать сверх меры. Лучше давать сначала простые, чтобы увлечь. Затем, сложные, поскольку наивысшая активность у учащихся с РАС наблюдается в середине занятия. Завершить рекомендуется простым заданием, которое позволит получить положительные эмоции от выполнения и вызовет интерес к дальнейшей деятельности. [10]

Наконец, для обучающихся такой категории необходимо постоянное повторение материала, поскольку они периодически забывают пройденное и без регулярного повторения могут в кратчайшие сроки утратить приобретённые навыки.

При формировании методики обучения с использованием АКТ важно соблюдать несколько необходимых принципов, которые позволяют грамотно организовывать образовательный процесс учащегося. Данные принципы разработаны с учётом приобретённого опыта обучения лиц с ОВЗ: [11]

Принцип развивающего и доступного обучения

Он предполагает, что средства обучения будут помогать развиваться любому учащемуся с ограничениями по здоровью. Компьютерные технологии позволяют оценить перспективы и зоны актуального и ближайшего развития обучающихся и предоставить им все возможности.

Принцип доступности обучения

Учебный материал должен быть изложен в доступной для учащегося форме, отвечать его особенностям и потребностям. Адаптивные компьютерные технологии и методы их предъявления соответствуют особенностям здоровья и потребностям учащихся.

Принцип объективного оценивания

Компьютерные программы стараются рассчитывать и выставлять оценку за выполненное задание, исключая человеческий фактор и субъективное мнение. При этом чаще всего программы воспринимают единственно верный вариант ответа, что затрудняет вариативность и не позволяет мыслить шире и отступать от привычного способа решения. [11]

Также необходимо соблюдать узкоспециализированные принципы: Принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования заключается в решении более широкого спектра задач по сравнению с общеобразовательным учреждением (Пример, коррекционные, которые обычные колледжи и другие организации не всегда способны разрешать). Частично данные задачи можно выполнять с использованием компьютерных технологий;

Принцип социально-адаптирующей направленности образования: его суть – уменьшить «социальное выпадение», сформировать различные структуры социальной компетентности и психологическую подготовленность к жизни в окружающей среде человека социокультурной среде;

Принцип ранней педагогической помощи: выявление проблем учащегося с развитием и образованием, и соответственно, определение его особых образовательных потребностей, а также работа с ними. [12]

Принцип необходимости специального педагогического руководства: образование лиц с ограниченными возможностями здоровья требует постоянной поддержки со стороны преподавателей и, если это возможно, кураторов и тьюторов. В свою очередь, преподаватель при планировании и проведении занятия должен обращать внимание на особенности учащегося и подстраиваться к ним, опираться на них и подбирать учебный материал так, чтобы он был понятен и доступен для всех.

Таким образом, есть несколько важных особенностей в использовании компьютерных технологий в обучении лиц с ОВЗ. От учёта данных аспектов зависит то, насколько успешным будет использование компьютерных технологий в учебном процессе, а также удастся ли добиться поставленных целей.

Литература

1. Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф. Адаптивные информационные и коммуникационные технологии индивидуализации обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в профессиональных образо-

- вательных организациях. // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 7. – С. 36–39.
2. Терентьева О.С. Применение цифровых технологий при обучении студентов с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы развития // Человек. Культура. Образование. 2023. № 3. С. 138–151.
 3. Колыхалов В.И. Развитие системы непрерывного педагогического образования в условиях цифровизации образования // Человек и образование. 2018. № 4 (57). С. 118–121.
 4. Муллер О.Ю. Применение адаптивных технологий при обучении студентов с особыми образовательными потребностями // Alma mater (Вестник высшей школы). 2022. № 8. С. 65–69.
 5. Ткаченко Е.Н. Цифровое будущее образование // Труд и социальные отношения. 2022. Т. 33. № 3 (171). С. 90–98.
 6. Терехова М.В. Особенности применения компьютерных технологий при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 31. – С. 1411–1415. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/970297.htm> (Дата обращения: 08.04.2025)
 7. Инклюзивное образование – доступное образование – безбарьерная среда: материалы второй международной научно-практической конференции, г. Якутск, июнь 2014 г. / [отв. ред. Е.И. Михайлова, д.п.н.; редкол.: М.П. Федоров, к.п.н. и др.]. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2014. – 272 с. ISBN 978-5-7513-1976-2
 8. Егоров, П.Р. Организационно-педагогические условия профессионального образования людей с особыми образовательными потребностями посредством использования адаптивных компьютерных технологий // Монография. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2012. – 210 с.
 9. Методические рекомендации по вопросам профессиональной ориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в системе среднего профессионального образования, применения образовательных и ассистивных технологий / Авт.-сост. О.А. Соловьева, Н.Н. Шепелева, М.Б. Пшеницына. – Электронное издание. – Электрон. текстовые и графич. дан. – Кострома: ОГБОУ ДПО «Костромской областной институт развития образования», ОГБПОУ «Костромской торгово-экономический колледж», 2023. – 144 с.
 10. Инклюзивное образование студентов с инвалидностью и ОВЗ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий: хрестоматия для преподавателей сферы высшего профессионального образования, работающих со студентами с инвалидностью и ОВЗ / под ред. Б.Б. Айсмондаса. – М.: МГППУ, 2015. – 334 с.
 11. Организация инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и/или детей-инвалидов: методические материалы для руководителей, педагогов, специалистов сопровождения (учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, социальных педагогов, тьюторов) / авторы-сост.: Л.М. Беткер, М.И. Еременко, Н.В. Лопаткина – Ханты-Мансийск, РИО ИРО, 2016. – 90 с.
 12. Кобрина Л.М. Отечественная система специального образования – фундамент инклюзивного обучения и воспитания // Дефектология. – 2012. – № 3. – С. 14–19
 13. Богатырева Ю.И., Привалов А.Н., Ситникова Л.Д. Классификация цифровых инструментов обучения для проектирования и реализации образовательного процесса / Ю.И. Богатырева, А.Н. Привалов, Л.Д. Ситникова // Современные проблемы науки и образования [электронная версия]. – 2022. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32072> (Дата обращения: 08.04.2025)

THE USE OF COMPUTER TECHNOLOGY IN TEACHING PEOPLE WITH DISABILITIES

Kureev I.M.
Synergy University

The article discusses the use of computer technology in the educational process for people with disabilities. The object of the research is the introduction of computer technology into the education of the students and its impact on the educational process and achievements. Today, computer technologies, including electronic educational resources, are actively used in teaching people with disabilities, ensuring accessibility and individualization of education. However, there are certain aspects of using such technologies. And for their best use, these aspects need to be considered.

Keywords: computer technology, students, limited health opportunities, programs.

References

1. Martynova E.A., Romanenkova D.F. Adaptive information and communication technologies for individualizing education for people with disabilities and people with disabilities in professional educational organizations. // International Journal of Experimental Education. 2017. No. 7. pp. 36–39.
2. Terentyeva O.S. The use of digital technologies in teaching students with disabilities: problems and prospects of development. Culture. Education. 2023. No. 3. pp. 138–151.
3. Kolykhalov V.I. Development of the system of continuous pedagogical education in the context of digitalization of education // Man and education. 2018. No. 4 (57). pp. 118–121.
4. Muller O.Y. Application of adaptive technologies in teaching students with special educational needs // Alma mater (Bulletin of Higher School). 2022. No. 8. pp. 65–69.
5. Tkachenko E.N. Digital future education // Labor and social relations. 2022. Vol. 33. No. 3 (171). pp. 90–98.
6. Terekhova M.V. Features of the use of computer technology in teaching children with disabilities // Scientific and methodological electronic journal "Concept". – 2017. – Vol. 31. – pp. 1411–1415. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/970297.htm> (Date of request: 04/08/2025)
7. Inclusive education – affordable education – barrier-free environment: proceedings of the second international scientific and practical conference, Yakutsk, June 2014 / [ed. by E.I. Mikhailova, PhD; editor: M.P. Fedorov, PhD, etc.]. – Yakutsk: NEFU Publishing House, 2014. – 272 p. ISBN 978-5-7513-1976-2
8. Egorov, P.R. Organizational and pedagogical conditions of professional education of people with special educational needs through the use of adaptive computer technologies // Monograph. Yakutsk: NEFU Publishing House, 2012. 210 p.

9. Methodological recommendations on the issues of professional orientation of students with disabilities in the system of secondary vocational education, the use of educational and assistive technologies / Author-comp. O.A. Solovyova, N.N. Shepeleva, M.B. Pshenitsyna. – Electronic edition. – The electron. text and graphic data. Kostroma: Kostroma Regional Institute of Educational Development, Kostroma College of Commerce and Economics, 2023. –144 p.
10. Inclusive education of students with disabilities and HIA using e–learning, distance learning technologies: a textbook for teachers of higher professional education working with students with disabilities and HIA / edited by B.B. Aismontas. Moscow: MGPPU, 2015. 334 p.
11. Organization of inclusive education for students with disabilities and/or children with disabilities: methodological materials for managers, teachers, support specialists (speech therapists, speech pathologists, teachers, psychologists, social educators, tutors) / authors-comp.: L.M. Betker, M.I. Eremenko, N.V. Lopatkina – Khanty-Mansiysk, RIO IRO, 2016. – 90 p.
12. Kobrina L.M. The national system of special education – the foundation of inclusive education and upbringing // Defectology. – 2012. – No. 3. – pp. 14–19
13. Bogatyreva Yu.I., Privalov A.N., Sitnikova L.D. Classification of digital learning tools for the design and implementation of the educational process / Yu.I. Bogatyreva, A.N. Privalov, L.D. Sitnikova // Modern problems of science and education [electronic version]. – 2022. – No. 5. – URL: <https://science-education.ru/article/view?id=32072> (Date of request: 04/08/2025)

Искусственный интеллект в формировании у преподавателя знаний по интерактивным методам обучения

Пушкарёва Татьяна Владимировна,

доктор педагогических наук, доцент, профессор, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
E-mail: pushkareva-tv@mail.ru

Макарова Виктория Анатольевна,

аспирант, ст. преподаватель, НОЧУ ВО «Московский университет «Синергия»
E-mail: Makarova-va67@yandex.ru

Малыш Анатолий Евгеньевич,

аспирант, ст. преподаватель, НОЧУ ВО «Московский университет «Синергия»
E-mail: Fotovideo333@yandex.ru

Статья рассматривает возможности применения технологий искусственного интеллекта (ИИ) в формировании у преподавателей знаний и навыков по интерактивным методам обучения. В условиях цифровой трансформации образования особое внимание уделяется необходимости адаптации педагогов к новым инструментам и подходам, направленным на повышение вовлеченности студентов и эффективности образовательного процесса. Исследуются преимущества использования ИИ для автоматизации рутинных задач, персонализации обучения и создания симулятивных сред для освоения интерактивных методов. Особое внимание уделено применению интеллектуальных систем, таких как чат-боты, обучающие платформы и адаптивные системы управления обучением, для повышения квалификации педагогов. В статье представлены примеры успешной интеграции ИИ в образовательную практику, а также обсуждаются вызовы, связанные с внедрением данных технологий, такие как технические ограничения, необходимость в обучении преподавателей и этические аспекты. Сделан вывод о том, что использование ИИ способствует не только повышению профессионального уровня педагогов, но и качественному улучшению образовательного процесса в целом.

Ключевые слова: интерактивное обучение; искусственный интеллект; информатизация образования, чат-бот, обучение педагогов.

Введение

Современное образование сталкивается с вызовами, которые требуют от преподавателей новых подходов к обучению. Одним из ключевых проявлений возможности применения достижений в образовании искусственного интеллекта подкреплено Указом Президента Российской Федерации В.В. Путина от 10.10.2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации». Одним из наиболее перспективных направлений в педагогике является использование интерактивных методов обучения, которые повышают вовлеченность студентов, развивают их критическое мышление и коммуникационные навыки. В то же время преподаватели нуждаются в поддержке для освоения этих методов. [1] Здесь на помощь приходит искусственный интеллект (ИИ), который способен стать инструментом для формирования знаний, навыков и компетенций у педагогов. Искусственный интеллект может улучшить качество обучения, предоставляя персонализированные и адаптивные возможности для обучения. С помощью искусственного интеллекта преподаватели могут создавать индивидуальные траектории обучения для учащихся с учетом их индивидуальных потребностей и способностей. Интеллектуальные системы обучения могут предоставлять обратную связь и поддержку в режиме реального времени, помогая учащимся усваивать сложные концепции и повышать свою успеваемость.[2]

Цель исследования

Изучить применение искусственного интеллекта и его значение в работе преподавателя.

Методы исследования

Анализ литературы, анкетирование преподавателей «Московского финансово-промышленного университета «Синергия», расположенного в г. Москва (12 респондентов), статистические и графические полученные данные.

Исследования

Искусственный интеллект (ИИ) отдельное направление компьютерных технологий помогающий преподавателям осваивать интерактивные методы, предоставляя инструменты для анализа, персонализации и обучения и автоматизации рутинных процессов. В контексте подготовки преподавателей ИИ

может выполнять следующие функции: анализировать текущие знания преподавателя о методах обучения и выявлять пробелы. Системы ИИ могут адаптировать содержание обучения под индивидуальные потребности преподавателя [4, с. 22]. Программы с ИИ могут предоставлять преподавателям рекомендации и оценивать их прогресс. Эти функции делают ИИ мощным инструментом для развития навыков преподавания, особенно в области интерактивных методов. Университет «Синергия» прилагает максимум усилий по внедрению ИИ в работу преподавателей и улучшению качества образовательного процесса. Авторами было проведено анкетирование преподавателей о применении и выборе программ ИИ. Результаты приведены на диаграммах и анализе статистических данных (рис. 1).

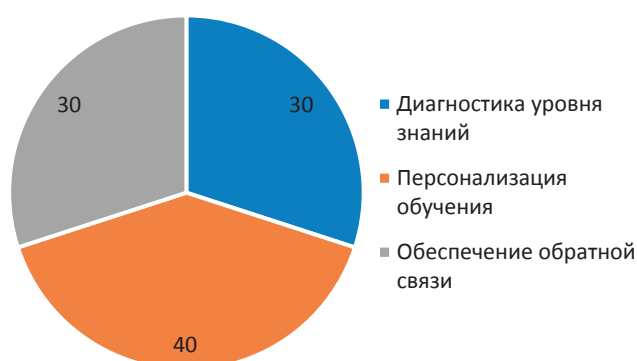


Рис. 1. Функции искусственного интеллекта (%)

Функции ИИ равномерно распределены, а персонализация играет ведущую роль. Преподаватели, внедряя интерактивные методы, могут сталкиваться со следующими трудностями: сложность выбора подходящих методов, недостаток опыта в использовании технологий, ограничение времени на подготовку к занятиям. К основным проблемам, с которыми сталкиваются преподаватели сложность выбора подходящих методов для конкретной аудитории, недостаток опыта в использовании технологий, или онлайн-инструменты, ограничение времени на подготовку к занятиям [3, с. 22] (рис. 2).

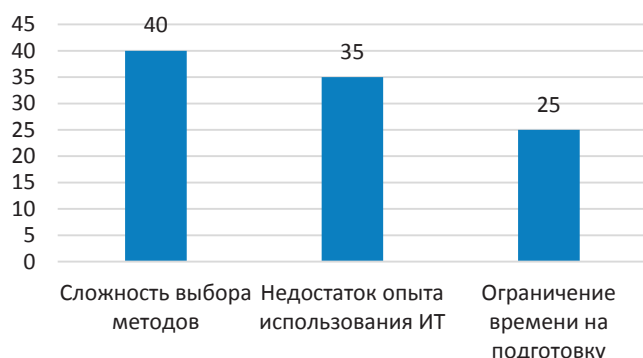


Рис. 2. Выбор методов

На диаграмме наиболее значимая проблема – сложность выбора методов. Платформы ИИ помогают преподавателям осваивать интерактивные методы. Современные образовательные платформы с использованием ИИ, такие как Coursera, Khan Academy и другие, предлагают преподавате-

лям курсы по интерактивным методам обучения. Эти платформы могут адаптировать содержание курса под уровень знаний пользователя, предоставлять практические задания и давать рекомендации по улучшению навыков.

Также можно использовать симуляции и виртуальные классы. ИИ позволяет создавать виртуальные классы, где преподаватели могут практиковаться в использовании интерактивных методов. При анализе ИИ и их использовании авторы пришли к выводу, что возможна автоматизированная обратная связь. ИИ-системы, такие как чат-боты или аналитические инструменты, могут анализировать деятельность преподавателя и предоставлять обратную связь. Они могут оценивать структуру урока, качество заданий и уровень вовлеченности студентов. ИИ может предлагать преподавателям конкретные интерактивные методы или инструменты, которые подходят для их предмета, группы студентов или образовательной среды [4, с. 15].

Обсуждение

Платформы использования ИИ в обучении преподавателей [5, с28]:

1. TeachFX – приложение на основе ИИ, которое анализирует, как преподаватели взаимодействуют со студентами во время уроков, и дает рекомендации по улучшению вовлеченности.
2. Sibme – платформа, которая использует ИИ для предоставления преподавателям обратной связи по их педагогической практике.
3. Edthema – инструмент, который помогает педагогам улучшать свои навыки через видеозаписи уроков и автоматический анализ.

Также ИИ может применяться в подготовке преподавателя к занятиям, при введении конкретных данных. Проводить проверку домашних заданий. Ключевым аспектом применения ИИ являются чат-боты, которые могут взаимодействовать с пользователями через текстовые или голосовые сообщения. Чат-боты могут предоставлять студентам информацию о расписании занятий, учебных материалах, сроках сдачи заданий и процедуре экзаменов. С помощью чат-ботов можно проверять тесты, задания с краткими ответами и выдавать обратную связь. Боты могут собирать информацию о том, с какими трудностями сталкиваются студенты, и предоставлять преподавателю отчеты. Например, чат-боты Hubert.ai используется для сбора обратной связи от студентов и анализа их удовлетворенности курсом, Duolingo Bot– применяется для обучения иностранным языкам, Teacher's Pet-помогает преподавателям управлять расписанием, напоминаниями и организацией занятий. QuizBot-проводит тестирование студентов и предоставляет результаты преподавателю. Mika (от компании Pearson)-личный помощник для студентов и преподавателей, помогает в решении различных учебных задач (рис. 3)



Рис. 3. Функции чат-ботов

На диаграмме авторы показали, как распределяются основные функции чат-ботов в деятельности преподавателя на основе данных от EdTech Review (2021)



Рис. 4. Применение чат-ботов преподавателями

На гистограмме распределены доли преподавателей, которые высказали свое мнение о применении чат-ботов (рис. 4). Ключевыми моментами по внедрению ИИ в образование является необходимость обучения преподавателей. Многие преподаватели не обладают достаточными техническими навыками для работы с ИИ-инструментами. Требуется организация курсов повышения квалификации для педагогов. Также много вопросов возникает связанных с конфиденциальностью данных студентов, прозрачностью алгоритмов и их возможной предвзятостью. Некоторые преподаватели могут быть настроены скептически к использованию ИИ, опасаясь, что технологии заменят их работу или снижат значимость человеческого общения в образовательном процессе.

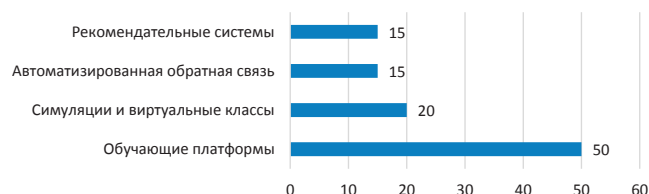


Рис. 5. Инструменты ИИ

Диаграмма показывает, что обучающие платформы занимают лидирующую позицию среди инструментов ИИ (рис. 5).

Диаграмма показывает, что преимущества ИИ явно перевешивают его ограничения (рис. 6). Возможно создание умных ассистентов, которые будут сопровождать педагога в реальном времени,

помогая адаптировать уроки и интерактивные методы под текущую ситуацию [6, с. 63]. Также ИИ может способствовать разработке новых педагогических подходов, основанных на анализе больших данных об успешных практиках.

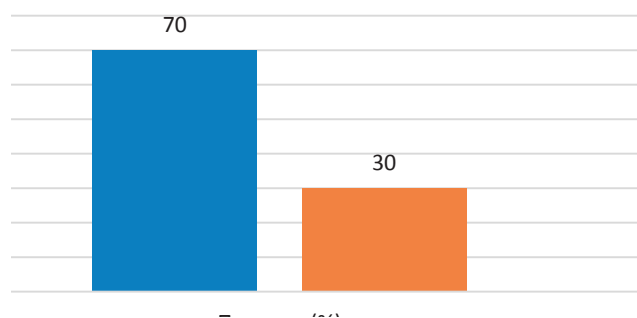


Рис. 6. Использование ИИ

Заключение

Благодаря визуализации данных, персонализации обучения и автоматизации обратной связи, ИИ становится важным помощником преподавателей. Он помогает преодолеть традиционные барьеры, автоматизируя рутинные задачи, предоставляя персонализированные рекомендации и создавая возможности для практики [7, с. 99]. Для полного раскрытия потенциала ИИ требуется учитывать его ограничения, такие как стоимость и необходимость обучения. Однако необходимо учитывать, что внедрение ИИ требует тщательной подготовки и осознания его возможностей и ограничений. В конечном итоге, ИИ становится не заменой, а помощником преподавателя, расширяющим его профессиональные компетенции. Однако их эффективность зависит от правильной настройки и интеграции в образовательный процесс.

Литература

1. Сидорова Е.Л., Лебедев В.А. Использование искусственного интеллекта в обучении педагогов интерактивным методам // Педагогические науки. – 2022. – № 3. С. 45–52.
2. Мищенко И.Г., Иванова М.В. Применение искусственного интеллекта для обучения преподавателей интерактивным методам // Современные образовательные технологии. – 2021. – № 7. С. 34–39.
3. Фролова Е.В., Сидорова А.О. Искусственный интеллект как инструмент обучения педагогов интерактивным методам // Инновационное образование. – 2022. – № 3. С. 22–27.
4. Иванов Д.В., Кузнецов М.А. Применение искусственного интеллекта в образовательной среде // Инновационное образование. – 2019. – № 4. С. 15–21.
5. Мищенко И.Г., Иванова М.В. Новые подходы к обучению преподавателей с использованием технологий искусственного интеллекта // Современные образовательные технологии. – 2021. – № 7. С. 28–34.

6. UNESCO. Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development. – Paris: UNESCO, 2021.
7. Тихомирова В.А., Макарова В.А. – Теоретические аспекты применения информационных технологий в формировании компетенций студентов медицинского колледжа // «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики». Серия «Гуманитарные науки» № 2, 2024г -с. 99–104
8. Макарова В.А., Малыш А.Е., Глухова Н.Н. – Интерактивное обучение в среднем профессиональном образовании// «Вестник науки и образования» № 2 (157), 2025 г с. 57–63
9. Минаков А. И. « Искусственный интеллект и нейросети в образовании». – Москва, Директ-Медиа, 2024, с. 164
10. Бондаренко, С. В. «Искусственный интеллект в образовании: новые подходы к обучению и преподаванию». – М.: Юрайт, 2019. с. 214

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE FORMATION OF A TEACHER'S KNOWLEDGE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS

Pushkareva T.V., Makarova V.A., Malysh A.E.

Moscow Pedagogical State University, Moscow University "Synergy"

The article discusses the possibilities of using artificial intelligence (AI) technologies in the formation of teachers' knowledge and skills in interactive teaching methods. In the context of the digital transformation of education, special attention is paid to the need for teachers to adapt to new tools and approaches aimed at increasing student engagement and the effectiveness of the educational process. The advantages of using AI to automate routine tasks, personalize training, and create simulation environments for mastering interactive methods are explored. Special attention is paid to the use of intelligent systems such as chatbots, learning platforms and adaptive learning management systems to improve the skills of teachers. The

article provides examples of successful integration of AI into educational practice, as well as discusses the challenges associated with the introduction of these technologies, such as technical limitations, the need for teacher training, and ethical aspects. It is concluded that the use of AI contributes not only to improving the professional level of teachers, but also to the qualitative improvement of the educational process as a whole.

Keywords: interactive learning; artificial intelligence; informatization of education, chatbot, teacher training.

References

1. Sidorova E.L., Lebedev V.A. The use of artificial intelligence in teaching teachers interactive methods // Pedagogical sciences. 2022. No. 3. pp. 45–52.
2. Mishchenko I.G., Ivanova M.V. The use of artificial intelligence for teaching teachers interactive methods // Modern educational technologies. – 2021. No. 7. pp. 34–39.
3. Frolova E.V., Sidorova A.O. Artificial intelligence as a tool for teaching teachers interactive methods // Innovative education. – 2022. – No. 3. pp. 22–27.
4. Ivanov D.V., Kuznetsov M.A. Application of artificial intelligence in the educational environment // Innovative education. 2019. No. 4. pp. 15–21.
5. Mishchenko I.G., Ivanova M.V. New approaches to teaching teachers using artificial intelligence technologies // Modern educational technologies. – 2021. – No. 7. pp. 28–34.
6. UNESCO. Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development. – Paris: UNESCO, 2021.
7. Tikhomirova V.A., Makarova V.A. – Theoretical aspects of the use of information technologies in the formation of competencies of medical college students // "Modern science: actual problems of theory and practice". Humanities Series No. 2, 2024, pp. 99–104
8. Makarova V.A., Malysh A.E., Glukhova N.N. – Interactive learning in secondary vocational education// Bulletin of Science and Education No. 2 (157), 2025, pp. 57–63
9. Minakov A. I. "Artificial intelligence and neural networks in education". – Moscow, Direct-Media, 2024, p. 164
10. Bondarenko, S. V. "Artificial intelligence in education: new approaches to learning and teaching." Moscow: Yurait, 2019. p.214

Науменко Галина Викторовна,

кандидат медицинских наук, доцент кафедры педиатрии 2, ФГБОУ ВО КубГМУ МЗ России

Тетенкова Анастасия Анатольевна,

ассистент кафедры педиатрии с курсом неонатологии ФПК и ППО, ФГБОУ ВО КубГМУ МЗ России

Шаншоева Наталия Шаншоевна,

ассистент кафедры педиатрии 2, заслуженный работник здравоохранения Кубани, ФГБОУ ВО КубГМУ МЗ России

Лебедева Татьяна Николаевна,

доцент кафедры педиатрии с курсом детских инфекционных болезней, ФГАУ ВО «Крымский Федеральный университет имени В.И. Вернадского» Ордена Трудового Красного Знамени институт им. С.И. Георгиевского

Проведён анализ образовательных практик на клинических кафедрах медицинских вузов, основанных на традиционных и интерактивных методах обучения. Рассмотрены симуляционные технологии, кейс-метод, работа со стандартизированными пациентами, проблемно-ориентированное обучение и ролевые игры. Исследованы результаты применения этих педагогических форм с точки зрения формирования профессиональных компетенций, развития клинического мышления и коммуникативных навыков у студентов. Выделены факторы, влияющие на эффективность обучения: квалификация преподавателей, материально-техническая база, сочетание теоретической подготовки и работы с реальными пациентами, а также соблюдение этических норм. Описаны перспективы совершенствования методик и обозначена практическая значимость внедряемых инноваций в образовательном процессе.

Ключевые слова: педагогические практики, клиническое обучение, симуляционные технологии, кейс-метод, стандартизированный пациент, компетентностный подход, клиническое мышление, медицинское образование, этические нормы, профессиональные компетенции.

Введение

Клинические кафедры медицинских вузов отвечают за подготовку студентов к практической врачебной деятельности. Эффективность обучения в клинике непосредственно влияет на качество формирования профессиональных компетенций будущих врачей. В современной высшей школе происходит значительная трансформация подходов к обучению, ориентированная на компетентностную модель подготовки специалистов. В медицинском образовании эти изменения обусловлены необходимостью освоения студентами не только теоретических знаний, но и практических навыков и клинического мышления. При традиционной системе обучения основой служили циклы занятий у постели больного, где формировались навыки на реальных пациентах. Сегодня в учебный процесс активно внедряются интерактивные педагогические практики: ситуационные клинические задачи, симуляционные методы, ролевые игры, использование стандартизированных пациентов и других технологий активного обучения. Актуальность исследования педагогических практик на клинических кафедрах обусловлена стремлением повысить качество подготовки врачей в условиях усложнения медицинской науки и роста требований к профессиональным компетенциям выпускников.

Цель настоящей работы – проанализировать педагогические практики, используемые на клинических кафедрах медицинских вузов, и оценить их влияние на формирование компетенций будущих врачей. Для достижения этой цели были определены следующие задачи:

- 1) выявить основные методы и формы обучения, применяемые на клинических кафедрах;
- 2) охарактеризовать их содержание и внедрение на практике на основе данных современной литературы;
- 3) оценить результаты применения этих педагогических подходов с точки зрения усвоения навыков, развития клинического мышления и коммуникативных умений студентов;
- 4) проанализировать проблемы и перспективы совершенствования педагогической работы на клинических кафедрах.

Результаты

Традиционные и современные формы клинического обучения. В старших курсах медицинского вуза исторически доминирует обучение непосредственно у постели больного, организуемое цикловым методом: студенты погружаются в работу клинического отделения на определенный период, последовательно осваивая диагностику и лечение реальных

пациентов. Такая система обеспечивает целостное представление о болезни и профессиональной деятельности врача. Преподаватель клинической кафедры обычно совмещает роли врача и педагога, демонстрируя студентам клиническое мышление, навыки общения с больным, интерпретацию результатов исследований. Живое взаимодействие с пациентами остается фундаментом подготовки клинициста: прямое общение и осмотр формируют у студентов эмпатию и профессиональную этику [9]. В то же время отмечается, что современные студенты нередко чувствуют неуверенность при контакте с настоящими больными и предпочитают более безопасные учебные формы – разбор ситуационных задач или компьютерные симуляции [10]. Поэтому традиционную модель дополняют новыми подходами, позволяющими активизировать познавательную деятельность студентов.

Активные методы обучения и симуляционные технологии. В последние десятилетия на клинических кафедрах внедряется широкий спектр интерактивных методов обучения. К ним относятся разбор клинических случаев (кейс-метод), метод проблемно-ориентированного обучения, деловые игры, работа в малых группах, дискуссии и др. Эти подходы направлены на активизацию мыслительной деятельности студентов и приближение процесса обучения к реальным профессиональным ситуациям. Так, кейс-метод позволяет анализировать комплексные клинические ситуации на основе конкретных примеров заболеваний. Показано, что использование кейсов способствует развитию клинического мышления и навыков принятия решений у будущих врачей [8]. Современные технологии позволяют реализовать кейс-метод в электронном формате: разработаны веб-приложения для виртуальной диагностики, включающие описание пациента, результаты обследований, мультимедийные материалы и систему обратной связи. Это обеспечивает дистанционный доступ к тренингу диагностических навыков и расширяет возможности самостоятельной работы студентов.

Одним из наиболее востребованных направлений стала симуляционная подготовка. В медицинских вузах создано множество центров практических навыков, оснащённых высокотехнологичными манекенами и тренажёрами. Симуляционные технологии моделируют клинические ситуации без риска для пациентов и позволяют отрабатывать действия при различных патологиях. По данным Росомед, в России функционирует 54 симуляционных центра, охватывающих разные направления медицинской подготовки. Использование симуляторов имеет значительные преимущества по сравнению с традиционными формами обучения: обеспечивается возможность неоднократного повторения манипуляций, стандартизации условий и объективного контроля навыков [6]. Например, имитационные операционные, интерактивные фантомы для отработки реанимации, виртуальные пациенты – всё это повышает уверенность выпускников и готовность к самостоятельной ра-

боте. В учебный процесс также введена методика «стандартизированный пациент» – привлечение специально обученных актёров, разыгрывающих роль больных. Эта технология зарекомендовала себя как эффективный способ развития клинического мышления и коммуникативных навыков: студент учится собирать анамнез, проводить обследование и общаться с «пациентом» в условиях, приближенных к реальным, получая при этом конструктивную обратную связь. Исследования показывают, что экзаменационные процедуры с участием стандартизированных пациентов (например, формат объективного структурированного клинического экзамена, OSCE) позволяют объективно оценить уровень клинической компетентности учащихся.

Компетентностный подход и результаты обучения. Внедрение описанных методов соответствует компетентностному подходу, согласно которому главная цель обучения – сформировать у выпускника определённые профессиональные компетенции (знания, умения и навыки интегрированы). На клинических кафедрах это означает смещение акцента на умение применить знания в практической ситуации. Активные методы обучения дают возможность студенту «показать, как он действует» и закрепить навык до уровня самостоятельного выполнения [4].

Литературные данные подтверждают повышение эффективности подготовки при использовании интерактивных технологий. Например, применение стандартизированных пациентов и симуляционного тренинга улучшает освоение клинических навыков и уверенность молодых врачей при переходе к практике [1]. Кейс-метод и разбор ситуационных задач развивают аналитическое мышление и способность принимать обоснованные решения в условиях неопределённости, что является важнейшим компонентом профессиональной деятельности врача. При этом сохраняется понимание, что реальных пациентов полностью заменить невозможно: лишь в клинике студент сталкивается с подлинной вариативностью проявлений болезней и учится строить отношения с настоящим больным человеком. Поэтому оптимальной признаётся комбинация традиционных «у постели больного» занятий с новыми педагогическими технологиями.

Развитие преподавательского мастерства. Важным фактором успешности педагогических практик на клинической кафедре выступает личность преподавателя-врача. Преподаватель клинических дисциплин должен не только обладать опытом лечения, но и владеть методиками обучения взрослых, быть наставником и образцом профессионального поведения. От того, каким врача видят студенты, во многом зависит усвоение ими норм медицинской этики и деонтологии.

В литературе подчёркивается, что педагогические кадры нуждаются в совершенствовании методической подготовки: современному клиницисту-преподавателю необходимо овладевать навыками

применения интерактивных методик, электронных ресурсов, принципами обратной связи и объективного оценивания знаний [7]. Кроме того, на клинических кафедрах остро стоят этические вопросы. Взаимодействие “преподаватель – студент – пациент” требует соблюдения прав больного и тактичности. Обсуждается проблема получения информированного согласия пациентов на участие в учебном процессе и соблюдение конфиденциальности при разборе историй болезни. В тех случаях, когда включение реального больного затруднено этически или организационно, рекомендуется замена на клинический разбор или имитационную ситуацию. Таким образом, педагогические практики развиваются в направлении гуманизации обучения: сочетание высокотехнологичных симуляций с привитием студентам уважения к личности пациента.

Обсуждение

Результаты анализа показывают, что на клинических кафедрах медицинских вузов происходит постепенный переход от пассивной модели передачи знаний к активному, студент-центрированному обучению. Выявленные педагогические практики (кейс-метод, симуляционные занятия, стандартизированные пациенты и др.) логически вписываются в современную концепцию компетентностного образования. Их применение способствует формированию у студентов комплекса профессиональных умений: от клинического мышления до коммуникативной и этической компетентности. Так, симуляционное обучение позволяет в безопасной среде отработать сложные манипуляции, что ведёт к росту технической компетентности молодых специалистов. Одновременно работа с реальными пациентами сохраняет ключевое значение для воспитания эмпатии и ответственности – качеств, которые невозможно сформировать исключительно на тренажёрах. Обсуждаемое в литературе “поколение симуляций” требует особого внимания к тому, чтобы выпускники не утратили навыка живого общения с больными и умения принимать решения в непредсказуемых ситуациях клинической практики [2].

Анализ показывает, что комплексное применение разнообразных методов приносит наилучший результат. Например, сочетание разборов случаев с последующей отработкой соответствующих навыков на симуляторе и закреплении на реальном пациенте формирует более прочное и осознанное умение. В то же время такие инновации предъявляют новые требования к преподавателям. Повышение квалификации педагогов клинических кафедр становится необходимым условием успеха реформ обучения. Преподавателям требуется осваивать роль фасилитаторов, уметь стимулировать самостоятельную работу студентов, использовать средства мультимедиа. Собственный педагогический опыт врача должен постоянно обогащаться новыми методиками, чему способствуют обмен опытом и проведение методических семинаров.

Без поддержки и обучения преподавателей даже самые передовые технологии могут остаться неиспользованными или применяться формально [5].

Обсуждая результаты, важно отметить и проблемы внедрения новых практик. Некоторые исследования указывают на сопротивление части профессорско-преподавательского состава традиционному изменению устоявшихся подходов (например, трудности организации ролевых игр или недостаток времени на обратную связь со студентами). Также ограничивающим фактором может быть недостаточная материально-техническая база: симуляционные центры требуют значительных ресурсов для оснащения и обновления оборудования. Тем не менее, государственная поддержка медицинского образования в последние годы позволила создать симуляционные классы во многих вузах, а активизация научно-методической работы способствует распространению передового опыта.

Нельзя упускать из вида и воспитательный компонент обучения на клинической кафедре. Речь идёт о формировании личностных качеств врача – милосердия, долга, коммуникативной культуры. Отдельные авторы подчёркивают, что духовно-нравственная культура врача является залогом его успешного профессионального становления [3]. Педагогические практики должны учитывать эту задачу: например, обсуждение этических аспектов клинических случаев, отражение историй самоотверженности медицинских работников и пациентов, поощрение рефлексии студентов о моральных дилеммах. Таким образом, обучение в клинике выполняет не только образовательную, но и воспитательную функцию. Логично, что современные подходы призваны развивать и профессиональные навыки, и ценностные ориентации будущих врачей.

Заключение

На основании проведенного анализа можно сделать ряд выводов о педагогических практиках на клинических кафедрах медицинских вузов. Во-первых, современная тенденция в обучении клиническим дисциплинам заключается во внедрении интерактивных, практико-ориентированных методов, усиливающих активную роль студента в учебном процессе. Это подтверждается широким распространением кейс-методов, симуляционных технологий, ролевых игр и других активных приемов, которые повышают качество усвоения материала и приближают обучение к реальным условиям клинической работы. Во-вторых, доказана эффективность комбинированного подхода: интеграция традиционных занятий с пациентами и инновационных методов дает наилучший результат в формировании профессиональных компетенций будущих врачей. Студенты, обучающиеся с использованием симуляций и стандартизированных пациентов, демонстрируют более высокий уровень готовности к самостоятель-

ной практике, при этом непосредственный контакт с реальными больными остается незаменимым для воспитания эмпатии и клинической интуиции.

В-третьих, научно-практический вывод состоит в том, что качество медицинского образования на клинических кафедрах повышается при условии методической подготовки самих преподавателей и наличия необходимой инфраструктуры. Для успешной реализации компетентностного подхода преподаватели должны владеть активными методиками обучения и оценивания, а вузы – обеспечивать учебные базы современными симуляторами и учебно-методическими материалами. Развитие педагогического мастерства клиницистов, обмен лучшими практиками через семинары и публикации способствует обновлению образовательного процесса.

Практическое значение полученных результатов заключается в том, что они подтверждают необходимость дальнейшего внедрения активных методов на клинических кафедрах. Рекомендовано шире использовать симуляционные тренинги по неотложным состояниям, привлекать стандартизированных пациентов для отработки коммуникативных навыков, внедрять проблемно-ориентированные разборы сложных случаев в учебные планы. Эти меры позволят выпускникам медвузов уверенно и компетентно действовать в реальных клинических ситуациях. Одновременно важно сохранять преемственность поколений преподавателей и передачу лучших традиций “школы у постели больного”. Баланс инноваций и классических подходов обеспечит всестороннюю подготовку врача, способного успешно работать в современной системе здравоохранения.

Литература

1. Арсаханова Г.А. Обучение студентов медицинских вузов на клинических кафедрах с использованием методики «стандартизированный пациент» // Управление образованием: теория и практика. 2021. Т. 11, № 4. С. 225–231.
2. Арсаханова Г.А. Применение кейс-метода в обучении клиническому мышлению будущих врачей // Управление образованием: теория и практика. 2023. Т. 13, № 6. С. 28–35.
3. Подшибякина Т.А. Стратегические нарративы как политический ресурс мягкой силы: «Бессмертный полк» на страже интересов России // Вестник Пермского университета. Политология. 2021. № 3. С. 52–59.
4. Путинцев А.Н., Алексеев Т.В. Кейс-метод в медицинском образовании: современные программные продукты // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 12–9. С. 1655–1659.
5. Романова М.М., Зуйкова А.А., Берлева С.Ю. Особенности компетентностного подхода при преподавании поликлинической терапии в медицинском вузе // Научное обозрение. Педагогические науки. 2019. № 6. С. 41–45.

6. Сурмач Е.М., Малкин М.Г. Симуляционные технологии в медицинском образовании – за и против // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. 2019. Т. 17, № 6. С. 713–719.
7. Сурмач Е.М., Малкин М.Г. Симуляционные технологии в медицинском образовании: планирование и перспективы развития // Журнал Гродненского государственного медицинского университета. 2020. Т. 18, № 1. С. 79–84.
8. Фомина К.А., Алексеев М.В., Макоева Л.Д. и др. Формирование духовной культуры врача – залог успешного профессионального развития // Инфекционные болезни: новости, мнения, обучение. 2018. Т. 7, № 2. С. 36–43.
9. Хунафина Д.Х., Галиева А.Т., Бурганова А.Н. Проблемы преподавания на клинических кафедрах медицинских вузов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2010. № 12. С. 61–62.
10. Kleiman E.O., Isurina G.L., Grandilevskaya I.V., Korotkova I.S. Развитие симуляционных технологий в области медицинского образования // Caucasus Journal of Medical and Psychological Sciences. 2023. Т. 1, № 1. С. 49–60.

PEDAGOGICAL PRACTICES IN CLINICAL DEPARTMENTS OF MEDICAL UNIVERSITIES

Naumenko G.V., Tetenkova A.A., Shanshoeva N.Sh., Lebedeva T.N.

Kuban State Medical University, V.I. Vernadsky Crimean Federal University

The article analyzes educational practices in clinical departments of medical universities based on traditional and interactive teaching methods. Simulation technologies, case method, work with standardized patients, problem-oriented learning and role-playing games are considered. The results of using these pedagogical forms from the point of view of forming professional competencies, developing clinical thinking and communication skills in students are studied. The factors influencing the effectiveness of training are identified: qualifications of teachers, material and technical base, combination of theoretical training and work with real patients, as well as compliance with ethical standards. Prospects for improving methods are described and the practical significance of the innovations introduced in the educational process is outlined.

Keywords: pedagogical practices, clinical training, simulation technologies, case method, standardized patient, competency-based approach, clinical thinking, medical education, ethical standards, professional competencies.

References

1. Arsakhanova G.A. Teaching medical students in clinical departments using the “standardized patient” methodology // Education Management: Theory and Practice. 2021. Vol. 11, No. 4. Pp. 225–231.
2. Arsakhanova G.A. Using the Case Method in Teaching Clinical Thinking to Future Doctors // Education Management: Theory and Practice. 2023. Vol. 13, No. 6. Pp. 28–35.
3. Podshibyakina T.A. Strategic Narratives as a Political Resource of Soft Power: “Immortal Regiment” Guarding Russia’s Interests // Bulletin of Perm University. Political Science. 2021. No. 3. Pp. 52–59.
4. Putintsev A.N., Alekseev T.V. Case Method in Medical Education: Modern Software Products // International Journal of Applied and Fundamental Research. 2016. No. 12–9. P. 1655–1659.
5. Romanova M.M., Zuykova A.A., Berleva S. Yu. Features of the competence-based approach in teaching outpatient therapy in a medical university // Scientific review. Pedagogical sciences. 2019. No. 6. P. 41–45.

6. Surmach E.M., Malkin M.G. Simulation technologies in medical education – pros and cons // Journal of the Grodno State Medical University. 2019. Vol. 17, No. 6. P. 713–719.
7. Surmach E.M., Malkin M.G. Simulation technologies in medical education: planning and development prospects // Journal of the Grodno State Medical University. 2020. Vol. 18, No. 1. P. 79–84.
8. Fomina K.A., Alekseev M.V., Makoeva L.D., et al. Formation of the spiritual culture of a doctor is the key to successful professional development // Infectious diseases: news, opinions, training. 2018. Vol. 7, No. 2. P. 36–43.
9. Khunafina D.Kh., Galieva A.T., Burganova A.N. Problems of teaching in clinical departments of medical universities // International Journal of Applied and Fundamental Research. 2010. No. 12. P. 61–62.
10. Kleiman E.O., Isurina G.L., Grandilevskaya I.V., Korotkova I.S. Development of simulation technologies in the field of medical education // Caucasus Journal of Medical and Psychological Sciences. 2023. Vol. 1, No. 1. P. 49–60.

Внедрение методики «English for specific purposes» в профессионально-ориентированное обучение английскому языку студентов IT-направлений

Нелюбин Владислав Сергеевич,

аспирант, Московская международная академия
E-mail: vladnelyubin@mail.ru

Шнайдер Ирина Робертовна,

канд. пед. наук, доцент, Московская международная академия
E-mail: pozdnikova@mail.ru

В статье представлено первое точное определение методики ESP, а также доказана её эффективность на примере обучения English for IT. Для этого проанализирована специфика классической эффективной методики ESP, которая применяется в ограниченном числе неязыковых вузов. Она отличается от номинального профессионально-ориентированного подхода, при котором общий английский и перевод профильных материалов преподаются параллельно, а не комплексно. Эксперимент подтвердил, что интеграция методов ESP в программу неязыковых вузов способствует более эффективному развитию как лексико-грамматических навыков, так и профессиональной специализации по сравнению с традиционной методикой.

Ключевые слова: English for Specific Purposes, ESP, английский для профессиональных целей, английский для специальных целей, языковая педагогика, лингводидактика, педагогический дизайн, профессионально-ориентированное обучение.

Методология обучения английскому языку для специальных целей (ESP) представляет собой комплексную педагогическую систему, в которой всё, от учебного материала до методических приемов – определяется конкретными образовательными целями обучающихся. В рамках данного подхода разрабатываются специализированные программы английского языка для профессиональных целей. Например, для инженеров и экономистов – программа технического и делового английского, а для научно-исследовательского сообщества – курс академического письма и научной коммуникации. При анализе данной методики необходимо отметить существенную разницу между профессиональной и общей лингвопедагогикой. Важно подчеркнуть, что особенности любого специализированного профессионального языка функционируют в рамках общей языковой системы, базируются на общем английском (General English) как универсального средства профессиональной коммуникации. Следовательно, для освоения ESP необходимо предварительное овладение базовыми компетенциями [1, с. 143].

Историко-педагогический анализ становления данного подхода показал, что фундаментальные исследования в области мотивации изучения иностранных языков начали активно проводиться в послевоенный период. В ходе изучения образовательного процесса было установлено, что студенты, вовлеченные в процесс совместной деятельности с преподавателями, демонстрируют способность к самостоятельной адаптации различных обучающих стратегий в соответствии с индивидуальными когнитивными особенностями, образовательными запросами и профессиональными интересами. Данная адаптация обусловлена необходимостью выявления и учета индивидуальных языковых потребностей обучающихся: определение целей освоения иностранного языка позволяет корректно определить релевантный языковой материал и методику его изучения для каждого конкретного случая. Эволюционное развитие данного педагогического подхода привело к формированию системы специализированных языковых программ, адаптированных под конкретные потребности различных категорий обучающихся. В современных условиях парадигма “student-centered learning” приобрела глобальный масштаб и стала определяющей в образовательной практике. Трансформация мирового пространства закономерно повлекла за собой модификацию подходов лингвопедагогики, особенно английского. Результатом прогрессивных изменений стало ста-

новление и развитие направления English for Specific Purposes (ESP). Первоначальная концептуализация и систематизация курсов ESP была обусловлена преимущественно потребностями управленческой сферы и технологическим прогрессом. В настоящее время профильная языковая подготовка включает также академическую, медицинскую, юридическую сферы и область социокультурного взаимодействия [11, с. 14].

В российской педагогической традиции английский для специальных и профессиональных целей ассоциируется с вузовскими образовательными программами и послевузовским обучением, базирующимися на специализированной лексике и профильных знаниях [10, с. 10]. Будучи методологическим инструментом, данная дисциплина направлена на формирование, развитие и совершенствование профессиональных компетенций обучающихся. В рамках ESP также популярны медицинский и научный английский, язык для сферы туризма, гостиничного и ресторанного бизнеса [13, с. 52]. Особого внимания заслуживает динамично развивающееся и востребованное направление ESP – «Английский для IT-специалистов», обладающее значительным потенциалом в области педагогической методологии, образовательного дизайна и лингводидактики. При этом в отечественной системе высшего образования наблюдается дефицит комплексных образовательных программ данного профиля [4, с. 789].

В современной образовательной практике английский для специальных и профессиональных целей (ESP) традиционно ассоциируется с вузовскими образовательными программами и послевузовским обучением на основе специализированной лексики и профессионально релевантных компетенций [10, с. 8]. Изучив зарубежные исследования, мы предлагаем собственное определение ESP, акцентируя внимание на трех ключевых аспектах: мотивационном компоненте, практической направленности обучения и компетентностном подходе. English for Specific Purposes представляет собой профессионально ориентированное направление в языковой педагогике, предназначенное для освоения профильных дисциплин. Методологическая и содержательная составляющие данного направления определяются конкретными целями обучающихся в изучении иностранного языка, которые детерминированы их профессиональной специализацией и устанавливаются на основе предварительного анализа коммуникативных потребностей учащихся.

Экспериментальное исследование, направленное на оценку результативности методики ESP в контексте профессиональной подготовки специалистов IT-сферы, было реализовано в Международном Восточно-Европейском институте. В качестве экспериментальной группы выступили студенты бакалавриата по направлению 38.03.05 «Бизнес-информатика» – инновационной образовательной программы, интегрирующей знания в области экономики, менеджмента и информационных техноло-

гий. В рамках данной образовательной программы осваивают компьютерное моделирование бизнес-процессов, изучают теоретические основы и практические аспекты разработки и эксплуатации корпоративных автоматизированных систем управления. Профессиональная траектория выпускников включает такие области как ERP-программирование, веб-администрирование, веб-дизайн, разработка программного обеспечения, работа со специалистами SAP и системный анализ.

В качестве оптимального этапа для проведения эксперимента был выбран второй курс обучения, на котором студенты уже обладают необходимым фундаментом знаний общего английского языка (General English) и продолжают освоение профильных дисциплин, включая «Информационные технологии», «Операционные системы», «Сетевую экономику» и «Информационные системы управления». Данный период обучения характеризуется наличием достаточной языковой подготовки для реализации также профессионально-ориентированного языкового обучения, что создаст благоприятные условия для внедрения методики ESP в образовательный процесс.

В рамках сравнительного лингводидактического исследования было сформировано две группы по 10 студентов каждая. Контрольная группа осуществляла обучение по традиционной программе с использованием учебно-методического комплекса «Английский язык: учебник для бакалавров» под редакцией Ю.Б. Кузьменковой, разработанного Высшей школой экономики, с включением дополнительных заданий по переводу специализированных текстов. В свою очередь, экспериментальная группа проходила обучение по методике ESP, реализуемой на основе учебного пособия Career Paths: Information Technology. Учитывая, что для перехода с уровня A2 на B1 требуется 300 академических часов обучения, установка на достижение существенного прогресса в рамках 30-часового курса представляется некорректной [1, с. 144]. В связи с этим была сформулирована конкретная SMART-цель эксперимента: обеспечить прирост среднего показателя лексико-грамматической компетенции английского языка в сочетании со специализированными знаниями в области информационных технологий у экспериментальной группы (10 студентов-бакалавров 2 курса направления «Бизнес-информатика» МВЕИ), обучающихся по методике ESP, на 10% по сравнению с результатами контрольной группы, проходящей обучение по традиционной методике, в течение 30 академических часов.

В целях определения исходного уровня языковой подготовки участников до начала экспериментального исследования был проведен входной диагностический тест. В качестве инструмента оценки был выбран Placement Test (Reward – Macmillan Publishers Ltd, 2003) продолжительностью 60 минут. Тест состоит из 120 тестовых заданий, разделенных на 2 части по возрастанию сложности: 80 вопросов по грамматике и 40 заданий по вокабуляру. Резуль-

таты диагностического тестирования по общему английскому языку позволили определить исходный уровень обеих групп как Pre-Intermediate (A2) согласно шкале CEFR. Среднее значение в контрольной группе составило 56 баллов, в экспериментальной группе – 55 баллов, что свидетельствует о сопоставимости уровня языковой подготовки участников обеих групп на старте исследования.

В ведущих отечественных вузах IT-направленности, таких как МФТИ, ИТМО и Иннополис, в образовательную программу включены учебно-методические комплексы, специализированные под профессиональную сферу: English for Information Technology (Pearson Longman), Oxford English for Information Technology, Professional English in Use ICT (Cambridge University Press), а также Career Paths Information Technology (Express Publishing). Данные учебно-методические разработки соответствуют европейским и американским стандартам ESP. Однако в большинстве технических вузов страны наблюдается фрагментация профильной языковой подготовки. Обучение английскому языку осуществляется преимущественно на основе материалов общего английского (General English), при этом профессионально-ориентированный компонент внедряется лишь через дополнительный учебный материал профессиональной направленности [7, с. 45]. В результате языковая специализация часто сводится только к работе с переводом. В качестве примера традиционных учебно-методических комплексов можно привести учебники «Английский язык» под редакцией А.Н. Лысенко, «Практический курс английского языка» В.Д. Аракина, «Английский язык для бакалавров» И.П. Агабекяна, соответствующие требованиям ФГОС третьего поколения. Более эффективными в плане методической организации считаются учебные пособия «English File», «Cutting Edge», «Global Coursebook», «New Headway», «Insight», «Upstream». Тем не менее, все перечисленные учебно-методические комплексы не фокусируются на профессиональной специализации. Развитие профессиональных компетенций в рамках будущей специальности затруднено при использовании общебытовых тем: семейные отношения, праздники, одежду, питание, здоровье, спорт, животные или путешествия. Компромиссное решение часто заключается в использовании разрозненных дополнительных материалов, связанных с анализом текстов IT-направленности. Подобная структура учебно-методического комплекса характерна и для материалов, используемых в контрольной группе нашего исследования.

Для обеспечения максимальной объективности при сопоставлении экспериментальных данных обе группы изучали идентичный набор лексико-грамматических модулей. Отличие заключалось в применении различных учебников, интернет-ресурсов и форматов. При формировании курса мы ориентировались на актуальные потребности IT-направлений. В лексический компонент были включены следующие тематические модули:

«Identity Theft», «Programming», «Cloud Computing», «System Administrating», «Preventive Measures», «Connecting to Clients and Employees». Грамматический блок охватывал следующие аспекты: условные предложения, модальные глаголы, особенности употребления Past Continuous и Past Simple, Present Perfect и Present Perfect Continuous. Учебно-методический комплекс экспериментальной группы включал три части: A1, A2 и B1. Поскольку входное тестирование выявило уровень A2, для реализации эксперимента был выбран третий модуль B1 как целевой ориентир. Модульная структура позволяет применять метод «пакетного обучения» для гибкости педагогического дизайна, отвечающего конкретным целям обучения в условиях ограниченного времени и сфокусированной задачи. Помимо освоения профессионально-ориентированной лексики и грамматического материала при переходе с уровня Pre-Intermediate (A2) до Intermediate (B1) особое внимание было уделено развитию приоритетных навыков для данной специальности – чтению и аудированию с помощью профессиональных форумов, подкастов, видеоинструкций и материалов конференций [5, с. 22]. В процессе освоения грамматических конструкций мы применяли комплексный подход, включающий работу со схемами, теоретическими пояснениями, текстовым материалом и практическими упражнениями основного учебника и вспомогательного Round-Up 4 (уровень A2-B1). Например, упражнения на восстановление пропущенных элементов в реальных диалогах с хактонов, интервью при приеме на работу, разбор обращений в службу технической поддержки. В рамках эксперимента конспекты были заменены на использование интерактивной доски Miro. Она позволила объединить различные форматы содержания и гиперссылок на одной доске без ограничений по объёму. Miro эффективно использовалась для организации проектной деятельности, командной работы, визуализации учебного процесса и проведения сессий брейнсторминга [6, с. 43]. Для организации самостоятельной работы был создан групповой аккаунт в LinguaLeo. Данная платформа обеспечила возможность коллективного внесения новой терминологии с отработкой орфографии, произношения и соответствия переводов в качестве домашнего задания. Дополнительным преимуществом стал взаимоконтроль среди одноклассников – пользователей общего аккаунта. Каждый вносил вклад в синхронизацию и актуализацию словарного запаса при единых требованиях знания конечного объема вокабуляра. Также проводился детальный анализ профессиональной коммуникации на международном портале programmers.stackexchange.com, где специалисты представляют и обсуждают собственные разработки и проекты. При этом особое внимание уделялось синтаксическому, грамматическому и лексическому анализу профессиональной коммуникации.

Для оценки эффективности усвоения учебного материала применялся метод case study, которого не хватает подходу ESP в его каноничном виде [12,

с. 130]. Подгруппы по 5 человек решали смоделированные профессиональные задачи, подобно зонтичному методу проблемно-ориентированного обучения Problem-based learning (PBL). Исходный материал для анализа предоставлялся через YouTube-каналы Adam Khoury, DeTips, Helping Developing, LearningCode.academ, Learning Programming, Progame Made EZ, а также Easydeveloptuts и TheGo ProgramLanguage. Студенты осуществляли взаимную оценку предложенных алгоритмов, процесса адаптации рабочей среды и профессиональных решений, с целью последующего выбора оптимального варианта или их интеграции в единое решение. Как и в нашем случае, в разработке любого курса ESP активное участие должны принимать практикующие эксперты или преподаватели-предметники в качестве научных консультантов. Методология осознанного обучения в рамках направления English for Specific Purposes базируется на следующих ключевых принципах: формирование внутренней самомотивации к получению знаний; реализация индивидуального подхода к обучению; развитие гибких компетенций обучающихся. Отличительной характеристикой ESP является фокус на внутреннюю мотивацию в противовес внешней, а также на позитивную мотивацию вместо негативной. Это особенно трудная методическая задача при возможной адаптации представленной образовательной программы для дистанционного формата обучения [2, с. 117].

Эксперимент длился 30 академических часов по 45 минут. Для обеих экспериментальных групп было проведено 15 учебных пар. На освоение каждого из шести учебных модулей было выделено по 5 академических часов. Для сопоставимости результатов был применен идентичный тест на начальном и заключительном этапах эксперимента. Анализ данных итогового грамматического тестирования продемонстрировал превосходство экспериментальной группы над контрольной по показателям усвоения материала. В контрольной группе среднее значение составило 59 баллов, тогда как в экспериментальной группе – 61 балл. При этом необходимо отметить, что изначальное распределение участников по группам осуществлялось лишь с учетом алфавитного порядка. Количественный анализ динамики продемонстрировал следующие результаты: контрольная группа показала прирост в 3 балла (5%) – с 56 до 59 баллов, а обучающиеся по ESP – более чем двукратный рост эффективности усвоения грамматического материала, улучшив результаты на 6 баллов (11%) – с 55 до 61 балла. Учитывая различия в исходных показателях, сопоставление исключительно итоговых результатов представляется методологически некорректным. Для корректной интерпретации данных необходимо анализировать динамику изменений внутри каждой группы и проводить сравнительный анализ трендов развития.

В рамках проведенного исследования следует отметить, что методика ESP представляет собой специализированный лингводидактический инстру-

ментарий, направленный на формирование профессиональной языковой компетенции [8, с. 161]. Учитывая, что обе группы работали с идентичным тематическим содержанием, но использовали различные учебники, было разработано единое итоговое тестирование для всех студентов. Профильный тест включал задания на определение пропущенных терминов с акцентом на морфологические трансформации, словоизменение и семантическую сочетаемость лексических единиц. При формировании тестовых материалов мы консультировались с преподавателем контрольной группы для поддержания единого уровня сложности. Важно отметить, что в тестовые задания не содержали лексики или грамматики, которые не рассматривались в рамках традиционной профессионально-ориентированной методики обучения в контрольной группе, обучавшейся параллельно.

Анализ результатов освоения профильных знаний в IT-сфере с помощью английского языка показал, что контрольная группа набрала 13 баллов из 20. Экспериментальная группа, обучаясь по методике ESP, продемонстрировала более высокий уровень освоения профессионального материала, превысив показатели контрольной группы на 30% – средний результат составил 17 баллов. Разработанный тест профессионально-ориентированной лексики, в отличие от традиционного уровневого тестирования, позволил оценить как динамику развития языковых навыков, так и расширение профессиональных знаний обеих групп. В итоге участники прошли комплексную оценку в формате двух контрольных заданий. Результаты подтвердили выдвинутую гипотезу: интеграция профессионально-ориентированного обучения английскому по методике ESP в образовательную программу неязыковых вузов обеспечивает более эффективное комплексное развитие как языковых компетенций, так и профессиональной специализации по сравнению с традиционной моделью раздельного преподавания общего английского языка и специализированных профильных материалов. В отличие от традиционного подхода General English, методология English for Specific Purposes представляет собой систему образовательных стратегий, обеспечивающих ускоренное освоение языковых компетенций в профессиональных сферах, включая медицинскую, бизнес и технологическую области. Данный подход способствует формированию более высокой степени языковой уверенности у обучающихся. Важно отметить, что ESP не ориентирован на общее развитие или повседневное использование. Результаты контрольной группы выявили тенденцию к размытию образовательных целей в процессе обучения, обусловленную преобладанием общего английского в учебной программе [9, с. 96]. Образовательный процесс же экспериментальной группы характеризовался четкостью целеполагания и направленностью за счет фокусировки на профильных темах и соответствующих языковых компетенциях. Методология ESP активно интегриру-

ет аутентичные материалы и задания из профессиональной сферы, что способствует практико-ориентированному осмысленному развитию языковых навыков. Подобный подход обеспечивает более эффективное запоминание языкового материала и формирование уверенной коммуникации в рамках целевой специализации. Применение ESP-методики позволяет в сжатые сроки трансформировать языковые компетенции в действенный инструмент профессиональной деятельности.

Формулируя собственное определение концепции, мы акцентируем внимание на трех ключевых компонентах: мотивационном аспекте, коммуникативном и личностно-ориентированном подходах в обучении. В данном контексте ESP представляется как подход к преподаванию иностранного языка, где содержание образовательного процесса детерминировано мотивационной сферой обучающихся, образовательная траектория определяется профессиональной направленностью, а выбор методических стратегий базируется на предварительном исследовании коммуникативных компетенций и потребностей обучаемых в профессиональной сфере. Таким образом, ESP представляет собой целостную систему обучения, интегрирующую профильную специфику, индивидуальные образовательные запросы и реальные коммуникативные потребности обучающихся в профессии.

В условиях социально-политических трансформаций английский язык выступает в качестве фундаментального инструмента международной коммуникации. Несмотря на традиционно академический характер лингвистического образования, изучение ESP характеризуется выраженной практической направленностью, тесно связанной с формированием профессиональных компетенций. Приоритетным направлением постшкольного образования становится формирование конкурентоспособного уровня владения языком для работы. При этом учитываются профессиональные интересы и практико-ориентированные потребности будущих специалистов. В совокупности с вышеуказанными аспектами важна концепция развития гибких метапрофессиональных навыков (*soft skills*), обеспечивающих не только соответствие профессиональным стандартам, но и способствующих эффективной адаптации в динамично меняющихся жизненных условиях [13, с. 170].

Было выявлено, что далеко не любая форма профессиональной языковой подготовки может быть квалифицирована как ESP. Классическая модель ESP, реализуемая в немногих высших учебных заведениях, демонстрирует принципиальные отличия от традиционного подхода. При нём осуществляется раздельное преподавание общего английского языка и специализированных профильных материалов в рамках единого учебно-методического комплекса. Проведенное сравнительное исследование подтвердило превосходство методики ESP, обусловленное системным подходом к развитию как лингвистических компетенций, так и углублению профессиональных знаний в целевой области

специализации. Методологический анализ показал, что ESP-подход характеризуется следующими отличительными чертами: реализация междисциплинарной интеграции, синтез компетентностного и проблемно-ориентированного подходов с концепцией непрерывного самомотивированного образования, активное использование разнообразных интерактивных образовательных форматов. В рамках педагогического эксперимента были апробированы следующие формы: организация дискуссионных площадок, внедрение проектной деятельности, моделирование профессиональных интервью, применение кейс-метода в рамках проблемно-ориентированного обучения, проведение хакатонов и профессиональных встреч (митапов) [3, с. 96].

Эмпирические данные подтвердили высокую эффективность системы регулярной обратной связи с помощью платформы *surveymonkey*, которая позволила осуществлять своевременную корректировку образовательного процесса для достижения оптимальных результатов и поддержания устойчивой мотивации обучающихся. Количественный анализ результатов показал, что применение методики *English for Specific Purposes* обеспечило превосходство над традиционной профессионально-ориентированной методикой преподавания английского языка на 30% по показателям освоения специализированной лексики и глубины проработки целевой профессиональной специализации. Примечательно, что динамика развития общеграмматических навыков английского языка в экспериментальной группе продемонстрировала двукратный рост по сравнению с контрольной группой. Полученные результаты свидетельствуют о существенном методическом преимуществе ESP-подхода, обеспечивающего не только более качественное освоение профессиональной терминологии и углубленное изучение целевой специализации, но и эффективное развитие языковых навыков в комплексе, а не просто в сумме деятельности.

В результате сравнения УМК, учебных планов и образовательных программ в направлении *English for Information Technology*, мы экспериментально подтвердили эффективность разработанного учебного курса. В условиях вуза продемонстрирована результативность выбранного учебно-методического комплекса, дополненного образовательными ресурсами, инновационными инструментами обучения, вариативных форматов проведения занятий и авторских учебных материалов, разработанных специально для реализации данной образовательной программы.

Интеграция методики ESP в образовательную программу неязыковых вузов способствует устранению дисбаланса между профессиональными компетенциями и языковыми навыками. Данная гипотеза получила подтверждение при количественном анализе результатов тестов, качественной оценке обратной связи и мониторинге посещаемости. Перспективные направления дальнейшего исследования предполагают: расширенную

апробацию разработанного комплекса методических материалов и отобранного образовательного контента на ещё более репрезентативной выборке обучающихся и разработку целого учебного курса. Особую актуальность представляет модификация курса English for IT по методу English for Specific Purposes для условий дистанционного и асинхронного обучения, что соответствует современным тенденциям развития образовательных технологий и потребностям обучающихся.

Литература

1. Вахрушева Д.А. Проблемы преподавания английского языка для взрослых // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 11. С. 142–145.
2. Волегова Е. А. К вопросу об английском языке для профессиональных целей в неязыковом вузе // Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Полиязычная образовательная среда: модели и технологии». Екатеринбург, 2018. С. 14–22.
3. Девдариани Н.В. Анализ применения активных методов обучения на примере языковых кафедр // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. № 3 (32). С. 95–97.
4. Китова Е.Б. Практические аспекты обучения взрослых слушателей английскому языку // Известия Байкальского государственного университета. 2022. № 4. С. 787–792.
5. Коршунов И. А., Ширкова Н.Н., Сжёнов Е.С., Ефремов И.А., Чахоян Г.А. Управленческие практики и результативность вузов в реализации непрерывного образования // Высшее образование в России. 2023. № 1. С. 9–34.
6. Матушанский Г. У., Кудаков О.Р. Методологические принципы компетентностного подхода в профессиональном образовании // Казанский педагогический журнал. 2009. № 11. С. 41–47.
7. Панфёрова И.В. Теоретические основы и особенности обучения английскому языку для специальных целей // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 5. С. 43–49.
8. Танцура Т. А. CLIL в контексте обучения иностранному языку в современном вузе // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4 (83). С. 161–163.
9. Якушева И. В., О.А. Марина, О.А., Демченкова. Влияние преподавателей и выпускников на формирование взглядов студентов на иноязычные потребности в профессиональной деятельности // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 467. С. 92–99.
10. Anthony L. English for Specific Purposes: What does it mean? // CUE. 1997. Vol. 5. № 3. P. 9–10.
11. Belcher D. English for Specific Purposes in Theory and practice. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2009. 308 p.

12. Dudley-Evans T., St. John M. Developments in ESP: A multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 301 p.
13. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A learning centered approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 183 p.

IMPLEMENTATION OF THE “ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES” METHOD IN PROFESSIONALLY ORIENTED TEACHING OF ENGLISH TO STUDENTS IN IT STUDY

Neliubin V.S., Schneider I.R.

Moscow International Academy

The article presents the first precise definition of the ESP methodology and proves its effectiveness using the example of teaching English for IT. To do this, the specifics of the classic effective ESP methodology, which is used in a limited number of non-linguistic universities, are analyzed. It differs from the nominal professionally-oriented approach, in which general English and translation of specialized materials are taught in parallel, rather than comprehensively. The experiment confirmed that the integration of ESP methods into the program of non-linguistic universities contributes to more effective development of both lexical and grammatical skills and professional specialization compared to the traditional methodology.

Keywords: English for Specific Purposes, ESP, English for professional purposes, English for special purposes, language pedagogy, linguodidactics, pedagogical design, professionally oriented teaching.

References

1. Vakhrusheva D.A. Problems of Teaching English to Adults // Society: Sociology, Psychology, Pedagogy. 2020. No. 11. P. 142–145.
2. Volegova E.A. On the issue of English for professional purposes in a non-linguistic university // Proceedings of the III All-Russian scientific and practical conference with international participation “Multilingual educational environment: models and technologies”. Ekaterinburg, 2018. Pp. 14–22.
3. Devdariani N.V. Analysis of the application of active teaching methods on the example of language departments // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. 2020. No. 3 (32). P. 95–97.
4. Kitova E.B. Practical aspects of teaching adult students English // Bulletin of the Baikal State University. 2022. No. 4. P. 787–792.
5. Korshunov I. A., Shirkova N.N., Szhenov E.S., Efremov I.A., Chakhoyan G.A. Management practices and the effectiveness of universities in the implementation of continuous education // Higher education in Russia. 2023. No. 1. P. 9–34.
6. Matushansky G. U., Kudakov O.R. Methodological principles of the competence-based approach in professional education // Kazan Pedagogical Journal. 2009. No. 11. P. 41–47.
7. Panferova I.V. Theoretical foundations and features of teaching English for special purposes // Actual problems of humanitarian and natural sciences. 2015. No. 5. P. 43–49.
8. Tantsura T. A. CLIL in the context of teaching a foreign language in a modern university // World of science, culture, education. 2020. No. 4 (83). P. 161–163.
9. Yakusheva I. V., O.A. Marina, O. A., Demchenkova. The influence of teachers and graduates on the formation of students' views on foreign language needs in professional activities // Bulletin of Tomsk State University. 2021. No. 467. P. 92–99.
10. Anthony L. English for Specific Purposes: What does it mean? // CUE. 1997. Vol. 5. № 3. P. 9–10.
11. Belcher D. English for Specific Purposes in Theory and practice. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2009. 308 p.
12. Dudley-Evans T., St. John M. Developments in ESP: A multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 301 p.
13. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A learning centered approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 183 p.

Развитие функциональной грамотности обучающихся в процессе высшего образования

Осипов Владимир Владимирович,

кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры фундаментального естественнонаучного образования, Сибирский федеральный университет
E-mail: vv-osipov@yandex.ru

Осипова Вера Александровна,

кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры автоматизации производственных процессов в металлургии, Сибирский федеральный университет
E-mail: va-osipova@yandex.ru

Бугаева Татьяна Петровна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры фундаментального естественнонаучного образования, Сибирский федеральный университет
E-mail: tbugaeva@sfu-kras.ru

Климович Людмила Вальдемаровна,

старший преподаватель кафедры фундаментального естественнонаучного образования, Сибирский федеральный университет
E-mail: climovich@yandex.ru

Российское образование приобрело ориентацию на реализацию компетентного подхода с выхода в свет Концепции модернизации российского образования в 2001 г. Компетентный подход определяет необходимость перехода в парадигме практико-ориентированности в образовании, результатом которого выступает компетентность, как деятельностная характеристика, обеспечивающая результативность осуществляемой деятельности, в том числе и в профессиональной сфере. В соответствии с практико-ориентированностью в образовании кроме формирования компетентностей в процессе образования актуальным в настоящее время являются проблемы формирования навыков XXI века, а так же функциональной грамотности [1].

Проблема формирования функциональной грамотности разрабатывается главным образом для основного образования, хотя эта проблема является актуальной для всех уровней образования с учётом их специфики и целевой ориентации. Целью статьи является обоснование возможностей формирования функциональной грамотности в процессе высшего образования на основе раскрытия её сущности как базиса компетентности. Результатом исследования является раскрытие связи функциональной грамотности и компетентности в контексте непрерывности. Материалами при выполнении данного исследования являлись монографии, статьи, диссертации, относящиеся к проблеме исследования, а также нормативно-правовые документы, определяющие процесс модернизации высшего образования в соответствии с требованиями современности.

Ключевые слова: Высшее образование, функциональная грамотность, компетентность, формирование функциональной грамотности.

Основная часть

Образовательный процесс в высшей школе ориентирован на подготовку выпускника, удовлетворяющего требованиям результативно осуществлять профессиональную деятельность на основе сформированных компетентностей.

Компетентностный подход, выступающий детерминантом качественного образования, актуализирует проблему практико-профессиональной направленности образования в условиях переноса профессионального контекста в процесс подготовки выпускника в высшей школе, который непосредственно связан с формированием функциональной грамотности. Функциональная грамотность, предварительно представляемая как способность человека читать, писать и считать, в современном мире содержательно расширяется по её многообразию и углублению её сущности. Появляются отдельные виды функциональной грамотности (информационная, математическая, финансовая, читательная и др.) и этот феномен понимается как показатель образованности и культурного развития человека, обеспечивающий его успешное функционирование в личной, профессиональной и социальной жизнедеятельности. Проблема развития функциональной грамотности становится актуальной для всех уровней образования, в том числе и для высшего образования.

Анализ степени разработанности проблемы показал, что проблема формирования функциональной грамотности представляет научный интерес для современного развития компетентностного подхода в образовании. Исследователи выделяют разные аспекты названной проблемы:

- выявление сущности и содержания феномена функциональной грамотности и сравнительно-сопоставительная оценка её связи с компетентностью;
- определение актуальности формирования функциональной грамотности в современном Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity (VUCA) мире;
- обоснование теоретико-методологических основ формирования функциональной грамотности;
- выявление и обоснование методов, средств и педагогических условий результативного формирования функциональной грамотности в процессе профессиональной подготовки;
- разработка содержания образования, в том числе и комплекса заданий для формирования функциональной грамотности для разных уров-

ней образования и направлений профессиональной подготовки;

- разработка диагностических процедур и комплекса методик, позволяющих осуществлять мониторинг процесса развития сформированности функциональной грамотности.

В статье представлено отношение авторов к названным аспектам проблемы формирования функциональной грамотности.

Согласимся с мнением П.И. Фроловой, которая в своих работах выделяя сущность функциональной грамотности, представляет периодизацию и этапы развития функциональной грамотности как основы развития компетентности в контексте непрерывности [2]. Ряд исследований ученых посвящен уточнению сущности понятийно-категориального понятия «функциональной грамотности» [3–6]. Важная характеристика функциональной грамотности как объекта междисциплинарного исследования обоснуется в исследовании Ю.Б. Дроботенко и Н.А. Назарова [7]. Обсуждая проблему развития функциональной грамотности, учёные определяют разные педагогические условия через междисциплинарную интеграцию, использование ситуационных задач при формировании и оценке функциональной грамотности учащихся [8, 9], развития креативного мышления [10, с. 154]. Среди небольшого количества публикаций, относящихся к уровню образования в высшей школе для данного исследования значимыми являются работы Н.А. Назаровой, рассматривающей развитие функциональной грамотности студентов педагогического вуза [11]; исследования М.Б. Бершадской о преемственности в процессе формирования функциональной грамотности в процессе школьного и высшего образования [12]; В.М. Сизякиной, Т.А. Лопатухиной [13].

Теоретико-методологические основы формирования математической грамотности как компонента (вида) функциональной грамотности представлены в исследованиях Г.В. Мазневой и Ю.С. Репринцева [14]. Авторы обосновано полагают необходимость использования методологии полипарадигмальности как непротиворечивого единства и гармоничности в использовании знаниево-ориентированной гуманистической парадигмы и опору на компетентностный, деятельностный и личностно-ориентированный подходы в методологической основе решения проблемы формирования функциональной грамотности.

В настоящее время функциональная грамотность рассматривается как показатель общего культурного развития человека, необходимого для успешного функционирования в жизни.

«Функциональная грамотность в PISA определяется как набор компетентностей, где под компетентностью подразумевается способность обучающихся применять в жизненных ситуациях знания и умения, полученные в школе» [14]. Г.В. Мазнева и Ю.С. Репринцева отмечают, что функциональная грамотность формируется в условиях полипарадигмального подхода, интегрирующего

идеи и принципы знаниево-ориентированной парадигмы образования с постулатами личностно-ориентированной парадигмы и выражается в виде сформированности метакомпетенции, а так же общеучебных компетентностей [14].

Учёные по-разному определяют виды функциональной грамотности (читательская, математическая, финансовая) часто называют её виды как составляющие (компоненты) функциональной грамотности [15]. Кроме того, в составляющие функциональной грамотности включают интеллектуальные способности обучающегося, определяя значимость креативного мышления. Учитывая ориентацию функциональной грамотности на успешность жизнедеятельности человека в сложном поликультурном мире, целесообразно в рамках функциональной грамотности рассматривать глобальные компетенции необходимые для успешного взаимодействия с людьми другой культуры [13].

Особенности реализации компетентностного подхода в высшей школе связаны с целевой ориентацией на требования ФГОС ВО соответствующего направления подготовки и компетентностную модель выпускника. В то же время необходимо отметить, что для взрослого человека функциональная грамотность выступает средством и мерой успешной жизнедеятельности в современном VUCA мире [3, с. 100].

Исследователи, отмечая отличительные черты функциональной грамотности, называют способность человека, прежде всего взрослого, в решении стандартных бытовых проблем в конкретных социальных обстоятельствах [4], в том числе, решать бытовые задачи, устанавливать деловые контакты, выполнять социальные роли гражданина, члена семьи и др.

Переходя к обсуждению проблемы формирования функциональной грамотности у обучающихся в высшей школе, введем ограничение, конкретизирующее направление подготовки обучающихся. В дальнейшем речь будет идти о подготовке бакалавров в технико-технологических направлениях подготовки, в том числе и в направлении «Металлургия».

Бакалавры по направлению технико-технологической подготовки должны быть готовы к решению профессиональных задач, таких как научно-исследовательские, технологические, организационно-управленческие, проектные. В соответствии с требованиями ФГОС ВО результаты профессионального образования определяются как сформированность универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, обеспечивающих успешность профессиональной деятельности в соответствии с направлением подготовки. Для того чтобы обсуждать проблему формирования функциональной грамотности обучающихся в процессе обучения в высшей школе считаем целесообразным конкретизировать направление профессиональной подготовки и с учётом требований ФГОС ВО к результатам образования выявить содержательное различие понятий «ком-

петенция» и «функциональная грамотность». Согласимся с мнением А.В. Хуторского [16], И.Д. Фрумина, М.С. Добряковой [1], утверждающими существенные различия между понятиями «компетентность» и «функциональная грамотность», которые являются деятельностными характеристиками субъекта деятельности. Определяя сущность функциональной грамотности А.А. Леонтьев отмечает способность человека «использовать всё приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [17, с. 35].

Аналогичная точка зрения предложена в исследованиях PISA [18]. С нашей точки зрения функциональная грамотность представляется как процессуально-деятельностная характеристика субъекта деятельности, в то время как компетентность включает в себя мотивационный, рефлексивно-оценочный и др. личностные аспекты субъекта деятельности в определенной сфере. А.В. Хуторской обосновывает связи между компетентностью и функциональной грамотностью и различает их «по объему содержания». Принимая к сведению разные мнения исследователей относительно связи компетентности и функциональной грамотности, считаем, что функциональная грамотность представляет собой базис (основу) для формирования компетентности, как интегративной личностной характеристики, обеспечивающей продуктивность деятельности, её успешность в определенной сфере. Здесь уместно подчеркнуть универсальность функциональной грамотности, обеспечивающей успешную жизнедеятельность человека в разных сферах, в том числе и профессиональной. При подготовке бакалавра технико-технологического направления подготовки в соответствии с ФГОС ВО и профессиональном стандарте ставится цель сформировать профессиональные компетенции в соответствии с компетентностной моделью выпускника. В то же время необходимо отметить, что в процессе профессиональной подготовки выпускников технико-технологического направления имеются возможности для формирования функциональных грамотностей разной направленности, которые выступают базисом для формирования профессиональных компетенций и обеспечивают успешность жизнедеятельности выпускника в сложном VUCA – мире. В частности, в процессе изучения дисциплин естественнонаучного цикла не формируется математическая, физическая, химическая компетентности, такую цель не определяет ФГОС ВО технико-технологических направлений подготовки. В то же время в процессе изучения дисциплин естественнонаучного цикла формируется базис компетенций, включающий знания, умения и навыки, являющийся основой общепрофессиональных и профессиональных компетенций, направляемый функциональной грамотностью. Действительно, естественнонаучные дисциплины

лежат в основе формирования общепрофессиональной компетенции ОПК-1, которая в соответствии с ФГОС ВО – Бакалавриат по направлению подготовки 22.03.02 Metallurgy определяется как «способность решать задачи профессиональной деятельности, применяя методы моделирования, математического анализа, естественнонаучные и общепрофессиональные знания». Другой пример по формированию функциональной грамотности, формируемой в рамках освоения дисциплины гуманитарного цикла, представляет собой универсальная компетентность УК-4 «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)».

Понятно, что цель сформировать коммуникативную компетентность обучающихся на технико-технологических направлениях подготовки ФГОС ВО не ставится, однако сказанное выше позволяет утверждать, что в процессе освоения УК-4 будет сформирована функциональная грамотность, выступающая как базис для освоения профессиональных и общепрофессиональных компетенций и обеспечивающая успешное функционирование выпускника в жизнедеятельности. Можно увеличить примеры формирования разных видов функциональной грамотности у обучающихся высшей школы, показывающие потенциал образовательного процесса на осуществление поэтапного формирования компетентностей выпускника на основе сформированности функциональной грамотности в контексте непрерывности. Осознание сказанного, ставит перед высшей школой проблему определения методов, средств, форм и педагогических технологий, актуализирующих процесс формирования функциональной грамотности и переводящих его из стихийного в целенаправленный, повышающий уровень сформированности профессиональных компетенций и, в целом, качество образования.

Заключение

Практико-профессиональная ориентированность образования бакалавров делает необходимым рассмотрение процесса формирования компетенций, определяемых ФГОС ВО с выделением последовательности и преемственности в процессе перехода от функциональной грамотности к компетентностям. Приведенные примеры формирования профессиональных компетенций выпускника технико-технологического направления подготовки показали потенциал образовательного процесса, в котором первоначально формируется функциональная грамотность как базис для общепрофессиональных и профессиональных компетенций, и актуализируют проблему специального методического обеспечения этого процесса.

Литература

1. Фрумин И.Д., Добрекова М.С. Из доклада: универсальные компетентности и новая грамот-

- ность // Образовательная политика. – 2019. – № 3 (79). – С. 63–72.
2. Фролова П.И. К вопросу об историческом развитии понятия «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике». Наука о человеке: гуманитарные исследования. Раздел 2. Педагогические науки. – 2016. – № 1(23). – С. 179–185.
 3. Крупник С.А., Маукевич В.В. Функциональная грамотность в системе образования Белорусии. – Мн.: АПО, 2003. – 125 с. С. 100.
 4. Рудик Г.Ф., Жайтанова А.А., Стог С.Г. Функциональная грамотность – императив времени // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2014. – № 1. – Т. 12. – С. 263–269.
 5. Самсонова Т.И. Исторический аспект развития функциональной грамотности // Наука в условиях пандемии: трансформации, коммуникации, стратегии: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Е.П. Ткачевой. – Белгород: Агентство перспективных научных исследований. – 2021. – С. 87–90.
 6. Ковалева Г. С., Колачев Н.И. Функциональность проекта «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся». Отечественная и зарубежная педагогика. 2023, – Т. 2, – № 1(90). – С. 9–32.
 7. Дроботенко Ю.Б. Функциональная грамотность как объект междисциплинарного исследования и условие повышения качества образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72–2. – С. 66–71.
 8. Гоголева И.В., Семенова Г.Е., Иванова А.В. Педагогические условия междисциплинарной интеграции при реализации компетентного подхода // Педагогический журнал. – 2017. – Т. 7. – № 3Ф. – С. 90–97.
 9. Конасова Н.Ю. Ситуационные задачи по оценке функциональной грамотности учащихся: методическое пособие. – СПб., – 2012. – 138 с.
 10. Войнова Л.В., Гусейнова Э.Г. Креативное мышление как аспект функциональной грамотности / сборник материалов заочной республиканской научно-практической конференции «Формирование функциональной грамотности: выводы и эффективные практики» / под ред. Гхаговой Ф.Р. ГБУДПО РА «АРИПК», Майкоп, 2023. – 308 с.
 11. Назарова Н.А. Развитие функциональной грамотности студентов педагогического вуза в условиях гуманитаризации образовательного процесса: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Назарова Наталья Александровна; [Место защиты: Ом. гос. пед. ун-т]. – Омск, 2007. – 22 с.
 12. Бершадская М.Б. Функциональная грамотность школьников и проблемы высшей школы // Отечественные записки. – 2012. – № 4(49). – С. 122–130.
 13. Сизязкина В.М., Лопатухина Т.А. Феномен функциональной грамотности в современной высшей школе / Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. – № 38(3). – С. 463–472.
 14. Мазнева Г.В., Репринцева Ю.С. Теоретико-методологические основы формирования математической грамотности обучающихся как компонент функциональной грамотности // Школа будущего. 2023. – № 6. – С. 110–121.
 15. Алексеева Е.Е. Методические особенности формирования математической грамотности учащихся как составляющей функциональной грамотности / Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 4(83). – С. 214.
 16. Хуторской А.В. Чем функциональная грамотность отличается от компетентности? [Электронный ресурс] // <https://elibrary.ru/item.asp?id=29776601>.
 17. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / науч. ред. А.А. Леонтьев. – М.: Баласс. 2003. – 367 с.
 18. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing, 2019. – 308 p.

DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS IN THE PROCESS OF HIGHER EDUCATION

Osipov V.V., Osipova V.A., Bugaeva T.P., Klimovich L.V.
Siberian Federal University

Russian education has become focused on the implementation of a competence-based approach since the publication of the Concept of Modernization of Russian Education in 2001. The competence-based approach determines the need for a transition to the paradigm of practice-oriented education, which results in competence as an activity characteristic that ensures the effectiveness of activities, including in the professional sphere. In accordance with the practice-oriented approach in education, in addition to the formation of competencies in the process of education, the problems of the formation of skills of the 21st century, as well as functional literacy, are currently relevant [1].

The problem of functional literacy formation is being developed mainly for basic education, although this problem is relevant for all levels of education, taking into account their specifics and target orientation.

The purpose of the article is to substantiate the possibilities of forming functional literacy in the process of higher education based on the disclosure of its essence as the basis of competence.

The result of the study is the disclosure of the relationship between functional literacy and competence in the context of continuity.

The materials used in this study were monographs, articles, dissertations related to the research problem, as well as regulatory documents defining the process of modernizing higher education in accordance with modern requirements.

Keywords: Higher education, functional literacy, competence, formation of functional literacy.

References

1. Frumin I.D., Dobrekova M.S. From the report: universal competencies and new literacy // Educational policy. – 2019. – № 3 (79). – Pp. 63–72.
2. Frolova P.I. On the historical development of the concept of “functional literacy” in pedagogical theory and practice. The science of man: humanitarian research. Section 2. Pedagogical sciences. – 2016. – № 1(23). – Pp. 179–185.
3. Krupnik S.A., Maukevich V.V. Functional literacy in the education system of Belarus. Moscow: APO Publ., 2003, 125 p.p. 100.

4. Rudik G.F., Zhaytanova A.A., Stog S.G. Functional literacy is an imperative of time // Lifelong learning: continuous education in the interests of sustainable development. – 2014. – No. 1. – Vol. 12. – pp.263–269.
5. Samsonova T.I. The historical aspect of the development of functional literacy // Science in a pandemic: transformations, communications, strategies: A collection of scientific papers based on the materials of the International Scientific and Practical Conference. Under the general editorship of E.P. Tkacheva. – Belgo-rod: Agency for Advanced Scientific Research. – 2021. – pp. 87–90.
6. Kovaleva G. S., Kolachev N.I. Functionality of the project “Monitoring the formation of functional literacy of students”. Domestic and foreign pedagogy. 2023, – t.2, – № 1(90). – Pp. 9–32.
7. Drobotenko Yu.B. Functional literacy as an object of interdisciplinary research and a condition for improving the quality of education // Problems of modern pedagogical education. – 2021. – No. 72–2. – pp. 66–71.
8. Gogoleva I.V., Semenova G.E., Ivanova A.V. Pedagogical conditions of interdisciplinary integration in the implementation of the competence approach // Pedagogical Journal, 2017, vol. 7, No. 3F, pp. 90–97.
9. Konasova N.Y. Situational tasks for assessing functional literacy of students: a methodological guide. – St. Petersburg, 2012. – 138 p.
10. Voynova L.V., Huseynova E.G. Creative thinking as an aspect of functional literacy / collection of materials of the correspondence Republican scientific and practical conference “Formation of functional literacy: conclusions and effective practices” / ed. Ghagova F.R. GBUDPO RA “ARIPK”, Maikop, 2023. – 308 p.
11. Nazarova N.A. The development of functional literacy of university students in the context of the humanitarization of the educational process: auto-abstract of the dissertation of the Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / Nazarova Natalia Alexandrovna; [Place of defense: Omsk State Pedagogical University. university]. – Omsk, 2007. – 22 p.
12. Bershadskaya M.B. Functional literacy of schoolchildren and problems of higher education // Otechestvennye zapiski. – 2012. – № 4(49). – Pp. 122–130.
13. Sizyakina V.M., Lopatukhina T.A. The phenomenon of functional literacy in modern higher education / Scientific bulletin of Belgorod State University. Series: Humanities. 2019. – № 38(3). – Pp. 463–472.
14. Mazneva G.V., Reprintseva Yu.S. Theoretical and methodological foundations of the formation of mathematical literacy of students as a component of functional literacy // The school of the future. 2023. – No. 6. – pp. 110–121.
15. Alekseeva E.E. Methodological features of the formation of mathematical literacy of students as a component of functional literacy / The world of science, culture, education. – 2020. – № 4(83). – P. 214.
16. Khutorskoy A.V. How does functional literacy differ from competence? [Electronic resource] // <https://elibrary.ru/item.asp?id=29776601>.
17. The educational system “School 2100”. Pedagogy of common sense / scientific ed. by A.A. Leontiev, Moscow: Balass, 2003, 367 p.
18. PISA 2018 Assessment and Analysis system. Paris: OECD Publishing House, 2019. – 308 p.

Обучение самопрезентации будущих юристов как значимая составляющая коммуникативной компетенции

Приходько Ольга Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, Сибирский юридический институт МВД Российской Федерации
E-mail: ov.prikhodko@yandex.ru

В статье рассматривается обучение самопрезентации как важное направление формирования коммуникативной компетентности обучающихся по юридическим направлениям. В условиях современного правового пространства юристу необходимо не только обладать профессиональными знаниями, но и уметь эффективно взаимодействовать с различными субъектами правовой коммуникации. Самопрезентация выступает ключевым инструментом установления контакта, аргументации и убеждения, что делает её освоение актуальным элементом подготовки будущих юристов. Автором проведён теоретико-методологический анализ сущности самопрезентации и педагогических подходов к её формированию в вузе. Представлены методы и технологии обучения самопрезентации в юридическом образовании, подтвердившие эффективность внедрения тренингов и специализированных заданий по развитию навыков самопрезентации в образовательный процесс.

Ключевые слова: самопрезентация, коммуникативная компетенция, юридическое образование, профессиональная подготовка, педагогические технологии, обучающиеся-юристы, публичная речь.

Введение

Современная юридическая практика требует от специалистов высокого уровня коммуникативной подготовки, включающей не только умение формулировать и выражать собственную позицию, но и управлять впечатлением, которое они производят на собеседника. В этой связи навыки самопрезентации приобретают особую значимость как в процессе профессиональной коммуникации, так и в аспекте профессионального становления личности юриста.

Образ будущего юриста в общественном сознании прочно связан с представлениями об уверенности, компетентности, риторическом мастерстве. Однако формирование данных качеств требует системной педагогической работы в вузе, направленной на развитие не только знаний, но и личностных умений обучающихся. Это обуславливает актуальность исследования проблем и подходов к обучению самопрезентации как части коммуникативной компетенции.

Теоретико-методологические основания исследования

Понятие «самопрезентация» активно разрабатывается в социальной психологии и педагогике (И. Гофман, Э. Джонс, Т. Каннингем, А.А. Реан и др.). Под самопрезентацией понимается процесс конструирования и управления образом себя в восприятии других, в целях достижения личных и профессиональных целей.

Коммуникативная компетенция, как системное образование, включает знание норм и стратегий речевого поведения, владение навыками эффективной коммуникации, умение адаптироваться к разным коммуникативным ситуациям, способность управлять впечатлением и убеждать собеседника.

Таким образом, обучение самопрезентации логично интегрируется в развитие профессионально ориентированной коммуникативной компетенции.

Цель и задачи исследования

Цель: определение эффективных методов и технологий обучения самопрезентации, способствующих развитию коммуникативной компетентности обучающихся-юристов.

Задачи:

1. Обозначить значимость и актуальность исследуемой проблемы, лежащей в рамках общей проблемы повышения качества образования.

2. Раскрыть сущность и структуру понятия «самопрезентация» как одного из аспектов коммуникативной компетенции.

3. Определить виды самопрезентаций и их структуру.

4. Определить эффективные методы и технологии обучения самопрезентации, способствующие развитию коммуникативной компетентности обучающихся-юристов.

Методологическую основу исследования, позволяющую его осуществить на должном научном уровне, составили личностно-ориентированный и деятельностный подходы, определяющие субъектную позицию обучающихся-юристов в образовании и приоритетность активных и интерактивных методов в достижении поставленной цели.

Сущность и структура самопрезентации

Понятие «самопрезентация» впервые было сформулировано Ирвингом Гофманом в 1959 году [1]. Сегодня самопрезентация представляет собой сложный социально-психологический феномен, заключающийся в целенаправленной демонстрации индивидом определённых аспектов собственной личности с целью формирования у окружающих желаемого впечатления. Являясь ключевым компонентом межличностной коммуникации, самопрезентация выступает инструментом социальной адаптации и регуляции поведения в различных социальных контекстах. Это понятие имеет многоаспектный характер и может быть рассмотрено с разных научных точек зрения, в частности:

- 1) В психологии самопрезентация изучается как способ, с помощью которого люди управляют восприятием себя другими. Здесь важны такие аспекты, как личностные черты, поведенческие стратегии, самооценка и самосознание.
- 2) В социологии самопрезентация рассматривается в контексте социального взаимодействия и играет важную роль в формировании личной и групповой идентичности. Здесь изучаются такие аспекты, как социальное восприятие, ролевое поведение и культурные аспекты самопрезентации.
- 3) В контексте маркетинга самопрезентация означает представление продукта или услуги таким образом, чтобы привлечь внимание и вызвать положительные эмоции у потребителей. Исследуется влияние брендинга, рекламы и маркетинговых стратегий на формирование имиджа.
- 4) В области коммуникации самопрезентация изучается как процесс передачи информации о себе через вербальные и невербальные средства. Рассматриваются такие аспекты, как языковые приемы, тон голоса, жесты и мимика в совокупности.
- 5) В педагогических науках самопрезентация рассматривается как важный аспект устного и письменного взаимодействия педагога и обучающегося.

Исследование многоаспектной природы самопрезентации в различных науках помогает понять, как люди формируют свой имидж, взаимодействуют с окружающими и строят отношения в социуме.

Сущность самопрезентации определяется её функциями: регуляцией социальных взаимодействий, управлением впечатлением, обеспечением социального одобрения и поддержанием самооценки. Через самопрезентацию индивид формирует определённый имидж, стремясь к его соответствию социальным ожиданиям, требованиям ситуации и собственным целям. В этом контексте самопрезентация может быть как осознанной стратегией (контролируемой), так и неосознанным поведением (спонтанным), возникающим в ходе взаимодействия.

Структурно самопрезентация включает в себя несколько взаимосвязанных компонентов:

1) Когнитивный компонент – осознание индивидом собственной идентичности, системы социальных ролей, а также ожиданий, норм и ценностей, принятых в конкретной социальной среде. В рамках этого компонента субъект формирует представление о том, каким образом он должен предстать перед другими.

2) Эмоционально-мотивационный компонент – внутренняя мотивация к управлению впечатлением, а также эмоциональная реакция на восприятие себя другими. Данный компонент опосредует выбор стратегий самопрезентации и определяет уровень вовлечённости в процесс.

3) Поведенческий компонент – конкретные вербальные и невербальные средства выражения, посредством которых осуществляется самопрезентация. Это может быть речь, мимика, жесты, стиль одежды, использование символов статуса и пр.

Таким образом, самопрезентация – это динамичный и контекстуально обусловленный процесс, в котором личность активно конструирует своё социальное «Я» с целью достижения коммуникативной и социальной эффективности.

Виды самопрезентаций и их структура

Самопрезентация представляет собой сознательное управление впечатлением, производимым индивидом на окружающих, и включает в себя совокупность вербальных и невербальных стратегий, направленных на формирование желаемого образа. В социально-психологической и педагогической науке самопрезентация рассматривается как важный компонент межличностного взаимодействия, способствующий социализации, адаптации в профессиональной среде и достижению коммуникативной эффективности.

Эрвинг Гоффман заложил основы понимания самопрезентации как театрализованного действия, где индивид выступает в роли актёра, стремящегося произвести определённое впечатление. [1]

Самопрезентация может быть разделена на два основных типа: деловая самопрезентация

(акцент на профессиональных качествах, таких как компетентность и опыт; включает демонстрацию документов, сертификатов и других доказательств квалификации) и личностная самопрезентация (фокусируется на личных качествах, таких как креативность, надежность и коммуникабельность.)

В зависимости от целей и контекста коммуникативной ситуации, выделяют следующие виды самопрезентации:

1) Аутентичная (естественная) самопрезентация – направлена на передачу подлинной информации о себе, без искажения значимых характеристик. Целью является формирование доверия и установление открытого диалога. [1, 2]

2) Защитная самопрезентация – используется в ситуациях потенциальной угрозы для «Я-образа» и направлена на минимизацию негативных впечатлений. Может включать стратегии оправдания, смещения ответственности или игнорирования критических элементов. [5]

3) Агрессивная (наступательная) самопрезентация – предполагает акцентуацию сильных сторон личности с целью доминирования или усиления собственного статуса. Применяется, как правило, в конкурентных или конфликтных ситуациях. [3, 5, 7]

4) Инструментальная самопрезентация – направлена на достижение конкретной цели, например, получения работы или социальной поддержки. Характеризуется акцентом на релевантных в данной ситуации качествах. [6, 7]

5) Импрессионная (впечатляющая) самопрезентация – ориентирована на создание яркого, запоминающегося образа, часто через использование эмоциональной экспрессии и эффектных поведенческих приёмов. [3, 6, 7]

Структура самопрезентации включает в себя следующие компоненты:

1) Целеполагание – осознание субъектом цели самопрезентационного акта: от формирования положительного впечатления до достижения манипулятивного эффекта.

2) Анализ аудитории – оценка характеристик целевой группы, включая ожидания, установки и социальные нормы, с целью адаптации содержания и формы представления себя.

3) Выбор стратегии – определение набора поведенческих и речевых приёмов в зависимости от контекста, цели и особенностей аудитории.

4) Средства выражения – включает вербальные (лексику, стиль речи, аргументацию) и невербальные (мимику, жесты, тональность, внешний вид) каналы передачи информации.

5) Оценка эффекта – интерпретация обратной связи от аудитории, корректировка стратегии в случае несоответствия ожидаемого и реального впечатления.

Таким образом, самопрезентация представляет собой сложный многокомпонентный процесс, сочетающий в себе элементы саморефлексии, коммуникативной гибкости и социальной перцеп-

ции. Эффективное использование стратегий самопрезентации способствует успешной социализации личности, повышению уровня профессиональной компетентности и развитию адаптивного поведения в различных социальных контекстах.

Методы и технологии обучения самопрезентации в юридическом образовании

1. Тренинг самопрезентации и публичных выступлений. Формат интерактивных занятий, где обучающиеся учатся структурировать выступление, работать над голосом, жестами, мимикой, контролировать стресс. Практикуются краткие импровизационные выступления, презентации по кейсам, защита позиции в споре.

2. Ролевые игры и моделирование профессиональных ситуаций. Например, судебные дебаты, допрос свидетелей, пресс-конференции, собеседование с клиентом. Это позволяет студентам применять навыки самопрезентации в условиях, приближенных к реальной профессиональной практике.

3. Видеоанализ и рефлексия. Запись выступлений обучающихся с последующим разбором. Это дает возможность увидеть себя со стороны, выявить сильные и слабые стороны, скорректировать невербальное поведение, риторику, логическую структуру высказывания.

4. Метод проектов и портфолио. Создание профессионального портфолио, в том числе с включением видеовизитки, эссе о профессиональных целях, презентации кейсов. Работа над таким проектом формирует навыки самопрезентации и саморефлексии, актуальные при трудоустройстве.

5. Использование цифровых инструментов. Платформы для проведения онлайн-защиты кейсов, презентаций, тренинга удалённого взаимодействия. Также используются инструменты цифрового сторителлинга для создания медиапрезентаций.

6. Дискуссии и дебаты. Развитие аргументативной речи, уверенного выражения своей позиции. Включение элементов критического мышления. Это учит обучающихся четко структурировать мысли, подбирать убедительные формулировки, выстраивать логически выверенные аргументы.

7. Мастер-классы и приглашённые эксперты-практики. Участие юристов-практиков в обучении позволяет студентам увидеть реальные примеры эффективной самопрезентации, задать вопросы, получить ценные советы по самоподаче в профессии.

В качестве примера приведем задания по составлению двух видов самопрезентаций: лифтовой и ПУП-самопрезентации.

1) Лифтовая самопрезентация. На профессиональных встречах и бизнес-мероприятиях важно уметь представить себя за считанные мгновения. Ключом к успеху является четкая структура выступления, где вы последовательно раскрываете свое имя, профессиональную деятельность, потенциальную ценность для со-

беседника и конкретные достижения в работе. Такой формат самопрезентации, получивший название «лифтовой», не должен превышать 40 секунд – время, за которое можно подняться на лифте. Это универсальный инструмент для быстрого установления деловых контактов, который должен быть отточен каждым профессионалом.

Главная задача такого представления – не просто рассказать о себе, но создать привлекательный профессиональный образ и продемонстрировать экспертность в своей области. При этом важно подкрепить свои слова конкретными примерами успешных проектов или исследованиями эффективности вашей работы. Этот метод особенно востребован на нетворкинг-мероприятиях, где происходит активный обмен контактами и поиск потенциальных партнеров. Структура лифтовой самопрезентации:

- имя и фамилия,
- чем я занимаюсь,
- чем я могу быть полезен,
- результат моей работы и полезность,
- обмен контактами.

Пример: «Здравствуйте! Меня зовут N, и я будущий юрист. В настоящее время я заканчиваю обучение в NN на курсе подготовки иностранных специалистов. Здесь я изучаю правовые дисциплины и учусь расследовать преступления, что помогает мне развивать навыки общения с людьми и работы в сфере правосудия. Моя целевая аудитория – это жители моей родной страны, где я буду работать в отделе по борьбе с наркопреступностью. Я верю, что мои коммуникативные способности, а также ответственность и честность помогут мне в этой нелегкой, но важной миссии. Думаю, что моя порядочность и умение выстраивать общение могут принести значительную пользу моим будущим клиентам в содействии правопорядку и безопасности. Было бы здорово, если бы мы могли обмениваться контактами! Возможно, у нас появятся точки соприкосновения в будущем.

2) ПУП-самопрезентация (Простой, Удивительный, Полезный). Когда вы находитесь на неофициальном мероприятии и хотите произвести впечатление как личность, а не профессионал, используйте технику ПУП.

Структура ПУП-самопрезентации (простой, уникальный, полезный):

Простая информация: базовые сведения о вас и вашей деятельности

Уникальный факт: неожиданная деталь, которая выделит вас среди других.

Полезные данные: чем вы можете быть полезны другим (какую дополнительную ценность вы можете предложить)..

Такой формат особенно хорош для неформального общения, где не требуется подчеркивать профессиональные достижения. Главное преимущество метода – он помогает запомниться как интересная личность, а не просто специалист в определенной области.

Пример: «Привет! Я N, и я заканчиваю NN, где учусь на курсах подготовки иностранных специалистов. Моя цель – вернуться на родину и работать в отделе по борьбе с наркопреступностью. Сейчас я изучаю правовые дисциплины и учусь расследовать преступления.

В свои 21 год я совершил, пожалуй, самый смелый поступок в своей жизни: я покинул Таджикистан, чтобы учиться в Сибири. Это было сложное решение, но я хотел радовать родителей своими достижениями и гордостью за меня. Они стали моим главным источником вдохновения, и именно благодаря их поддержке я преодолел все трудности, с которыми столкнулся.

Помимо профессиональных навыков, у меня есть опыт работы продавцом масел для машин. Это дало мне умение легко общаться с клиентами, налаживать контакты и даже определять лучшие цены для продаж. Я искренне верю, что моя доброта, честность и умение находить общий язык с самыми разными людьми могут быть полезны кому угодно. Будь то помощь в выборе масла для вашей машины или поддержка в трудную минуту, я всегда готов быть полезным и отзывчивым другом.»

Заключение

Опыт показывает, что обучение самопрезентации требует включения в учебный процесс интерактивных форм и приёмов. Наиболее эффективными оказались игровое моделирование и кейсы, индивидуальный анализ речевого поведения, развитие навыков саморефлексии и самооценки. Также можем отметить положительную динамику формирования профессиональной идентичности: обучающиеся начали осознавать важность имиджа и коммуникативного стиля для профессиональной реализации.

Развитие коммуникативной компетентности будущего юриста невозможно без системной работы над навыками самопрезентации. Комплексное использование современных педагогических и цифровых технологий позволяет не только повысить уровень профессионального общения, но и формировать уверенность, адаптивность и креативность – ключевые качества юриста XXI века.

Литература

1. Гоффман Э. Представление себя другим в повседневной жизни / Э. Гоффман. – М.: Канон+, 2000. – 364 с.
2. Джонс Э. Влияние через самопрезентацию. – СПб.: Питер, 2019.
3. Джонс Э. Э., Питтман Т.С. К общей теории стратегической самопрезентации // Психологические перспективы личности / под ред. Дж. Салса. – Т. 1. – Хиллсдейл, Нью-Джерси: Лоуренс Эрлбаум, 1982. – С. 231–262..
4. Каннингем Т. Социальная психология и поведение. – М.: Юрайт, 2021.
5. Снайдер М. Публичные облики, личные реальности: психология самонаблюдения / М. Снай-

дер. – Нью-Йорк: W.H. Freeman and Company, 1987. – 258 с.

6. Тедески Дж. Т., Рисси М. Идентичности, феноменальное «Я» и лабораторные исследования // Теория управления впечатлением и социально-психологические исследования / под ред. Дж.Т. Тедески. – Нью-Йорк: Academic Press, 1981. – С. 3–22.
7. Тедески Дж. Т., Теория управления давлением и социально-психологические исследования. – Нью-Йорк: Academic Press, 2013.

SELF-PRESENTATION TRAINING FOR FUTURE LAWYERS AS A SIGNIFICANT COMPONENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE

Prikhodko O.V.

Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

The article considers self-presentation training as an important direction in the formation of students' communicative competence in legal fields. In the modern legal environment, a lawyer needs not only to have professional knowledge, but also to be able to effectively interact with various subjects of legal communication. Self-presentation is a key tool for establishing contact, argumentation and persuasion, which makes its development an important element of training future lawyers. The author has carried out a theoretical and meth-

odological analysis of the essence of self-presentation and pedagogical approaches to its formation at the university. The methods and technologies of teaching self-presentation in legal education are presented, which have confirmed the effectiveness of implementing trainings and specialized tasks for developing self-presentation skills in the educational process.

Keywords: self-presentation, communicative competence, legal education, professional training, pedagogical technologies, law students, public speech.

References

1. Goffman, E. The Presentation of Self in Everyday Life./ Goffman, E. – М.: Canon+, 2000. – 364 p.
2. Jones E. Influence through self-presentation. – St. Petersburg: Peter, 2019.
3. Jones, E.E., Pittman T.S. Toward a General Theory of Strategic Self-Presentation [Text] / E.E. Jones, T.S. Pittman // Psychological Perspectives on the Self. – № 1. – 1982 – P. 230–262.
4. Cunningham T. Social psychology and behavior. – М.: Yurait, 2021.
5. Snyder, M. Public Appearances, Private Realities: The Psychology of Self-Monitoring. New York: W.H. Freeman and Company. (1987).
6. Tedeschi, J. T., Riess, M. Identities, the phenomenal self, and laboratory research, 1981.
7. Tedeschi James T., Impression Management Theory and Social Psychological Research. New York: Academic Press, 2013.

Расширение профессиональных компетенций преподавателя иностранного языка в эпоху цифровизации высшего образования

Прокопчук Анна Реональдовна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический
университет»

E-mail: prokopchuk@mirea.ru

Ослякова Ирина Вячеславовна,

доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «МИРЭА –
Российский технологический университет»

E-mail: oslyakova@mirea.ru

Кухтина Яна Валерьевна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический
университет»

E-mail: kuhtina@mirea.ru

Филипская Анастасия Вадимовна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков,
ФГБОУ ВО «МИРЭА – Российский технологический
университет»

E-mail: filipskaya@mirea.ru

В статье рассматривается вопрос необходимости расширения и совершенствования профессиональных компетенций преподавателя иностранного языка в вузе в связи с развитием цифровых технологий и введением концепции «Образование 4.0». Помимо важности постоянного совершенствования лингвистической компетенции, что связано с появлением новых лексических единиц и постепенным изменением фонетического строя языка, глобализация и интеграционные процессы современного мира также требуют изменения содержания коммуникативной и кросс-культурной компетенций преподавателя иностранного языка. В частности, на сегодняшний день актуален вопрос поиска новых приёмов и методов обучения студентов в многонациональных группах. Еще одним важным аспектом, на который обращают внимание авторы статьи, является необходимость развития информационно-технологической компетенции. Современные цифровые технологии не только дают широкие возможности для повышения мотивации студентов к изучению иностранного языка, но и позволяют выстраивать индивидуальную траекторию обучения для каждого студента с учетом его индивидуальных особенностей восприятия информации. Таким образом, расширение и совершенствование профессиональных компетенций преподавателя иностранного языка обеспечит повышение качества высшего образования и поможет подготовить конкурентоспособных специалистов.

Ключевые слова: лингвистическая компетенция, кросс-культурная компетенция, информационно-технологическая компетенция, глобализация, инклюзивная образовательная среда

На сегодняшний день многочисленные нововведения в сфере высшего образования и систематические изменения ФГОС требуют от преподавателя гибкости и умения адаптироваться к новым реалиям образовательного процесса. Концепция «Образование 4.0», возникшая в ответ на необходимость подготовить студентов к вызовам Индустрии 4.0 и четверной промышленной революции, ставит перед преподавателем новые педагогические задачи и побуждает их искать новые методические решения. Данная концепция делает акцент на необходимости развития у обучающихся таких навыков, как умение находить решение проблем, умение эффективно сотрудничать и работать в команде, а также способность быстро адаптироваться к новым условиям. Для формирования у студентов всех вышеперечисленных компетенций сегодня активно применяется широкий спектр технологий и педагогических инноваций, что требует от преподавателя в свою очередь совершенствования своих собственных профессиональных компетенций. Существенные изменения, в частности, требуются в работе преподавателя иностранного языка, т.к. перед ним стоит задача не только сформировать лингвистические компетенции студентов, но и подготовить будущих выпускников вуза к успешной интеграции в иноязычную профессиональную среду в условиях глобализации. Рассмотрим ряд компетенций, которые составляют основу компетентности современного преподавателя иностранного языка в вузе и требуют постоянного совершенствования и развития.

Основной «узкой» (специальной) компетенцией преподавателя иностранного языка безусловно является лингвистическая компетенция. В первую очередь данная компетенция включает в себя знание лексических, грамматических и фонетических норм иностранного языка, а также стилистические особенности различных типов научных, публицистических и художественных текстов. Однако многие ученые, в частности швейцарский лингвист Фердинанд де Соссюр, отмечают динамичность и изменчивость любой языковой системы, поскольку внутренняя структура языка подвержена постоянным модификациям, которые обусловлены внешними факторами [1].

Прежде всего важно отметить, что социальные и культурные изменения в обществе ведут к появлению новых лексических единиц, относящихся, в том числе, к пласту безэквивалентной лексики, которая отражает этнические и социокультурные реалии страны. Стремительное развитие научно-технического прогресса, в свою очередь, также

стимулирует образование новых слов и переход научных терминов в пласт разговорной лексики.

Огромное влияние на развитие всех мировых языков оказали глобализационные процессы. Прежде всего стоит отметить, что экономическая и политическая интеграция привела к унификации языка делового общения и дипломатии, сформировав единые стилистические языковые нормы и создав единое терминологическое поле. Кроме того, современные миграционные процессы приводят к появлению большого количества заимствований, а также изменению произносительных (орфоэпических) норм и возникновению новых диалектов. Еще одним изменением, во многих европейских языках в частности, стало всё более активное использование аббревиатур и неологизмов, особенно в среде молодежной культуры, что объясняется стремительным развитием информационных технологий и мессенджеров.

К следующему блоку компетенций преподавателя иностранного языка, которые требуют постоянного развития и совершенствования сегодня, можно отнести коммуникативную и кросс-культурную компетенции. Данные компетенции, по нашему мнению, следует рассматривать в тесной связи, поскольку любая коммуникативная задача, в том числе и педагогическая, реализуется лишь в рамках социокультурного контекста. Социально-экономическое развитие и интеграционные процессы современного мира ставят перед преподавателем иностранного языка задачу преодоления социальных, национальных и расовых барьеров. Эффективная коммуникация и решение педагогических задач в поликультурной среде при работе с многонациональными группами требует от преподавателя знания норм этикета и особенностей национальной культуры студентов. При этом, работая в поликультурной среде многонациональных групп, преподаватель должен уметь правильно использовать не только языковые средства, но и невербальные элементы общения, значение которых может варьироваться в зависимости от культурных норм. Таким образом кросс-культурную компетенцию можно определить, как интегральное качество личности преподавателя, которое включает в себя знание особенностей иной культуры, а также умение правильно интерпретировать содержание вербальной и невербальной коммуникации в контексте иной культуры. Кроме того, следует отменить важность развития у преподавателя иностранного языка таких качеств, как толерантность и эмпатия, без которых невозможно эффективное ведение педагогической деятельности, особенно в поликультурной среде [2].

Другой компетенцией, которая становится всё актуальнее для современного преподавателя иностранного языка в вузе, является информационно-технологическая компетенция. Благодаря быстрому развитию информационно-коммуникационных технологий в арсенале преподавателя иностран-

ного языка находится всё больше технических возможностей и интерактивных методик.

Говоря об инновационных технологиях в образовании, в первую очередь следует отметить высокий потенциал технологий искусственного интеллекта.

Многие исследования показывают, что именно этот инновационный ресурс позволяет экономить время на подготовке к занятиям и повышает эффективность процесса обучения [3]. Соответственно для преподавателя иностранного языка важно постоянно совершенствовать свои умения и навыки, касающиеся составления качественных текстовых запросов для нейросетей, генерации визуальных материалов, создания мультимедийного контента, в частности видео и презентаций, а также организации работы студентов с чат-ботами с целью получения языковой практики. Значительную помощь в составлении тренировочных тестов, а также адаптации языкового материала к уровню группы может оказать ChatGP T.

В настоящее время благодаря совершенствованию цифровых технологий стало возможным применять методы обучения на основе геймификации (т.е. использования элементов игры) на новом уровне. На сегодняшний день геймификация становится одним из ключевых механизмов, обеспечивающих интерактивный характер обучения, предполагающий активное участие студентов в учебном процессе. Хотя сама концепция применения игры в образовании не является новой и эффективность игровых методик уже давно доказана, современные инновационные технологии открывают новые возможности для использования образовательного потенциала видеоигр, например [4]. Кроме того, всё большую популярность в сфере обучения иностранным языкам приобретают технологии виртуальной и дополненной реальности, которые благодаря созданию интерактивных и реалистичных симуляций позволяют студентам развивать свои языковые навыки и преодолевать языковой барьер. Развитие коммуникативных навыков и преодоление страха общения с помощью погружения в виртуальную среду, имитирующую ситуации реального общения, стало одним из основных трендов последних лет. Грамотное использование игровых методик и привлечение технологий виртуальной и дополненной реальности способствуют не только формированию фонетических, лексических и грамматических навыков студентов, но и повышают мотивацию к общению. Однако для преподавателя иностранного языка важно не только знать, как правильно интегрировать инновационные технологии в процесс обучения, но и уметь выбрать и адаптировать разные виды игр (сюжетные, ролевые, стратегические) с учетом уровня лингвистической подготовки и психологических особенностей обучающихся. Разработка индивидуальных сценариев и заданий для VR-тренажеров может стать эффективным инструментом персонификации процесса обучения.

Последним блоком компетенций, на которые мы хотели бы обратить внимание, будут психолого-педагогические компетенции, в частности умение создавать инклюзивную образовательную среду – аспект, который становится всё более актуален в современных социальных условиях. Прежде всего, стоит отметить, что преподавателю необходимо знать об особенностях учебно-познавательной деятельности и коммуникации внутри учебной группы. Важным элементом психолого-педагогической компетенции будет умение выявлять характеристики индивидуального стиля познания студентов, их доминирующий канал восприятия информации и в соответствии с этим выстраивать траекторию индивидуального обучения [5].

Эпоха бурного развития цифровых технологий даёт значительные возможности для реализации концепции инклюзивного обучения, или «образования для всех». Умение выстраивать индивидуальную траекторию обучения для разных категорий студентов с учетом их ограниченных возможностей, является важной компетенцией современного преподавателя иностранного языка. В частности, обращение к мультимодальным ресурсам при объяснении и закреплении материала даёт возможность обеспечить компенсаторность: если один из каналов восприятия у студента не работает или функционирует лишь частично, усвоение информации может идти через другой канал [6].

Поскольку изменения содержания описанных выше профессиональных компетенций тесно связано с глобализацией и стремительным развитием цифровых технологий, преподавателю иностранного языка следует постоянно развиваться, чтобы обеспечить грамотную организацию учебного процесса в цифровой образовательной среде.

Литература

1. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики/ Пер. с фр. А.М. Сухотина – М.: Едиториал УРСС, 2004–256 с.
2. Колосовская Т.А. Формирование кросс-культурной компетентности будущих учителей. (дис. канд. пед. наук. Спец. 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования» / Т.А. Колосовская – Челябинск, 2006–195 с.
3. Walton Family Foundation. Teachers and Students Embrace ChatGPT for Education. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.waltonfamilyfoundation.org/learning/teachers-and-students-embrace-chatgpt-for-education> (дата обращения: 10.04.2025).
4. Василиженко М.В., Коротков Е.А., Мухаркина В.С. Геймификация как современный метод обучения иностранным языкам // Современная высшая школа: инновационный аспект, Т. 12, № 2, 2020 – С. 43–50
5. Прокопчук А.Р. Реализация индивидуального подхода в обучении иностранному языку сту-

дентов технических специальностей // В сборнике: Актуальные проблемы и перспективы развития радиотехнических и инфокоммуникационных систем «РАДИОИНФОКОМ-2019». Сборник научных статей IV международной научно-практической конференции. 2019 – С. 499–501.

6. Ульянова Э.Ф. Мультимодальный текст как средство формирования доступной образовательной среды // Инклюзивный дизайн – возможности для всех. Сборник материалов IV национальной конференции с международным участием – Волгоград: Сфера, 2025 – С. 109–112.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF A UNIVERSITY TEACHER OF ENGLISH IN THE DIGITAL AGE

Prokopchuk A.R., Osliakova I.V., Kukhtina Ya.V., Filipskaya A.V.
MIREA – Russian Technological University

The article deals with the issue of expanding and improving the professional competencies of a foreign language teacher at a university caused by the present-day developments in digital technology and the introduction of the “Education 4.0” concept. Besides the requirements for continuous enrichment of linguistic competence due to the emergence of new lexical units and a gradual change in the phonetic structure of any language, globalization trends also lead to adjustments in communicative and cross-cultural competences of a foreign language teacher. For instance, the problem of searching for new techniques and methods of teaching students in multinational groups remains vital today. Another important issue that the authors address is the need to develop information technology competence. Modern digital technologies not only provide numerous opportunities to increase students’ motivation, but also allow building an individual educational trajectory for each student taking into account their unique styles of information perception. Thus, expansion and improvement of foreign language teachers’ professional competencies will enhance the quality of higher education and help train competitive professional.

Keywords: linguistic competence, cross-cultural competence, information technology competence, globalization, inclusive educational environment

References

1. Saussure F. de. The course of general linguistic / translated from the French by A.M. Sukhotina, Moscow: Editorial URSS, 2004–256 p.
2. Kolosovskaya T.A. Formation of cross-cultural competence of future teachers (Dissertation, PhD in pedagogical science. 13.00.08 – “Theory and methodology of professional education” / Kolosovskaya T.A. – Chelyabinsk, 2006–195 p.
3. Walton Family Foundation. Teachers and Students Embrace ChatGPT for Education. [Digital resource], accessed: 10.04.2025, URL: <https://www.waltonfamilyfoundation.org/learning/teachers-and-students-embrace-chatgpt-for-education>
4. Vasilizhenko M.V., Korotkov E.A., Mukharkina V.S. Gamification as a modern method of teaching foreign languages // Modern higher school: an innovation aspect, Vol.12, No. 2, 2020 – pp.43–50
5. Prokopchuk A.R. Implementation of individual approach in teaching a foreign language to technical students // Current Problems and Prospects for the Development of Radio Engineering and Infocommunication Systems “Radioinfocom-2019”. Collection of articles of the IV International Scientific and Practical Conference. Moscow, 2019 – pp. 499–501
6. Ulyanova E.F. Multimodal text as a means of forming an accessible educational environment // Inclusive design – opportunities for all. Collection of materials of the IV National conference with international participation – Volgograd: Sphere – pp.109–111

Формирование навыков визуального представления архитектурных форм в строительном образовании

Ситникова Светлана Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Строительные конструкции, здания и сооружения»,
Дальневосточный государственный университет путей
сообщения
E-mail: lera_9968@mail.ru

Соколов Геннадий Павлович,

кандидат технических наук, доцент кафедры «Строительные
конструкции, здания и сооружения», Дальневосточный
государственный университет путей сообщения
E-mail: lera_9968@mail.ru

Вялкова Оксана Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Вычислительная техника и компьютерная графика»,
Дальневосточный государственный университет путей
сообщения
E-mail: vyalkova_1969@mail.ru

Ельцова Валентина Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Вычислительная техника и компьютерная графика»,
Дальневосточный государственный университет путей
сообщения
E-mail: eva-40@yandex.ru

Поле научных интересов авторов статьи является исследование современных подходов и педагогических технологий продуктивной подготовки специалистов в области строительства. В последнее время отмечается неудовлетворённость строительной сферы качеством подготовки специалистов, и, в качестве претензий отмечается слабая подготовка в конструктивных расчётах, связанные с отсутствием у специалистов навыков визуализации, пространственного воображения и неспособностью мысленного представления архитектурного образа. Так же отмечается отсутствие: навыков эскизирования отдельных архитектурных и конструктивных элементов; знаний символично-знаковых представлений строительных конструкций и элементов.

В статье авторы проанализировали начальные проблемы подготовки специалистов строительной отрасли, связанные с недостаточной общеобразовательной подготовкой, тенденциями в высшем образовании, механизмами формирования навыков визуализации и визуальных представлений архитектурных образов.

Ключевые слова: визуализация, пространственного мышление, архитектурные формы, символично-знаковые элементы, процесс проектирования, моделирование, инженерно-графические дисциплины, сопротивление материалов.

Современная образовательная реальность в подготовке специалистов строительной отрасли, с педагогической точки зрения, определяется рядом ключевых аспектов:

- слабой общеобразовательной подготовкой обучающихся по математическим дисциплинам (средний балл ЕГЭ по математике у абитуриентов, поступивших на строительные специальности в ДВГУПС, не достигает 50);
- отсутствием в школьных курсах учебной дисциплины Черчение и недостаточной подготовкой по учебной дисциплине Геометрия;
- недостаточные представления первокурсников о будущей профессиональной деятельности, и, как следствие, неразвитая мотивация обучающихся к изучению общетехнических и профессиональных дисциплин;
- отсутствие навыков визуального представления технических объектов, и, как следствие, невозможность работы с визуальными образами;
- отсутствие нацеленности общего образования на развитие технических и технологических умений и навыков обучающихся и др.;
- существенные различия в организации образовательного процесса в общем и высшем образовании, что вызывает определенные трудности у обучающихся в адаптации к особенностям образовательного процесса в вузе и др.

Помимо представленных выше аспектов образовательной реальности в системе инженерного образования следует отметить периодичность его модернизации за счёт внедрения инновационных технологий, междисциплинарных курсов и новых учебных дисциплин, авторских моделей и др., что не позволяет своевременно и качественно подходить к разработке методического обеспечения дисциплин, так или иначе, связанных с развитием визуализации и пространственного воображения – инженерно-графических, сопромата, строительной механики и др., как наиболее сложных для усвоения дисциплин [10].

Формирование у обучающихся навыков визуализации и визуального представления технических объектов, образного мышления являлось предметом исследования ряда учёных – Коногорской С.А., Лагуновой М.В., Русиновой Л.П., Степачевой В.В., Степанова В.Г., Фоминой Е.В. и др., подчёркивавших значительную роль визуализации на формирование технических способностей [2, 3, 6, 8, 9].

Важность навыков визуального представления технических объектов – архитектурных форм особо подчёркивается в исследованиях Радзюке-

вич А.В. и Козлова Г.В., указывающих на перспективность виртуального математического и информационного моделирования в качестве не просто моделирования, но средства визуализации, как, в архитектурном формообразовании, так, и в исследовании поведения конструкции под воздействием различных усилий [5] с использованием программных продуктов – Allplan, Revit, ArchiCAD, SCAD Office и др., применение которых перспективно и целесообразно при изучении инженерной графики, строительной механики, строительных конструкций, и т.д. Однако, учёные [5] отмечают неиспользованный потенциал программных продуктов в физическом моделировании для придания информационным моделям физических свойств, изменение которых позволит отслеживать изменения в модели. При этом, в реальной образовательной практике всё явственнее проявляется проблема создания обучающимися «красивых картинок» вместо реального понимания происходящих внутри технического объекта процессов.

Ряд учёных – Сериков В.В., Чарикова И.Н. и др. для восполнения дефицитов навыков пространственного воображения и визуального представления в подготовке современного инженера предлагают активное использование систем искусственного интеллекта к решению инженерных задач [7], помогать в выборе инварианта информационной модели, в обеспечении высокой скорости инженерных расчётов с целью структурной, технологической, эстетической совместимости проектируемых объектов.

Навыки визуализации и пространственного воображения при изучении учебной дисциплины Сопротивление материалов играет существенную роль за счёт понимания и визуального, мысленного представления обучающимся происходящих в конструкции процессов – деформации, растяжении-сжатии, кручении, изгибе и др. Развитые у обучающегося навыки визуализации позволяют проводить мысленные рассечения конструкции с целью определения рабочих напряжений, при этом, использование графических редакторов 3D и 2D графики и спецэффектов делают этот процесс максимально эффективным.

Говоря о восприятии человеком информации, отметим, что наиболее полно осмысливается визуальная информация, а, в технических науках, её графическое представление. При этом, отметим, что визуальное представление информации в графическом виде происходит с использованием символично-знаковых элементов, упрощающих её оформление.

Кроме того, цифровая составляющая процесса проектирования, помимо ускорения самого процесса в представлении сложных архитектурных форм, привела к снижению у обучающихся сформированности навыков визуализации и пространственного мысленного восприятия. Присоединяясь к мнению Мичуровой Н.Н., Мирошина Д.Г., Мичурова Н.С. и др., предположим наличие в самом процессе визуализации сложных механизмов,

связанных со знаниями методов проецирования, знаково-символического представления графической информации и др., всего того, что актуализирует, помимо использования цифровых ресурсов, применения «ручного» представления архитектурных форм и образов в развитии пространственного мышления [4].

Помимо цифровых и «ручных» способов представления графической информации следует отметить и такой механизм развития визуализации и пространственного воображения архитектурных образов, как моделирование, позволяющее представлять проектный продукт в виде замещающей оригинал модели с наделением её всеми присущими образцу свойствами. Достоинство моделирования, помимо простого визуального представления архитектурного образа, заключается в прогнозировании поведения архитектурного объекта под различными воздействиями [1].

В заключении отметим, несмотря на все возрастающую роль цифровизации и цифровых технологий в архитектурно-строительном проектировании и внедрении современных программных продуктов, существенно облегчающих этот процесс, необходимость развитого пространственного воображения и навыков визуализации у современных специалистов остаётся востребованной, потребность к специалистам, обладающим этими качествами актуальна. Поэтому, при выборе педагогических технологий подготовки специалистов строительной отрасли необходимо учитывать эти потребности и не сводить образовательный процесс к полной компьютеризации.

Литература

1. Белоногова Е.А. Моделирование как основной компонент наглядного обучения математике инженеров-бакалавров // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 2–1. С. 65–69.
2. Коногорская С.А. Особенности пространственного мышления и их взаимосвязь с учебной успешностью обучающихся // Научно-педагогическое обозрение. 2017. № 1 (15).
3. Лагунова М.В. Теория и практика формирования графической культуры студентов в высшем техническом учебном заведении: дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород: [б.и.], 2002. 564 с. 9.
4. Мичурова Н. Н., Мирошин Д.Г., Мичуров Н.С. Применение модульной технологии при изучении инженерной графики // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 5.
5. Радзюкевич А. В., Козлов Г.В. Виртуальное моделирование физических процессов как новый инструмент архитектурного формообразования // АМІТ. 2012. № 4 (21).
6. Русинова Л.П. Развитие пространственного мышления у студентов в начале изучения курса «Начертательная геометрия» // Молодой ученый. 2012. № 3. С. 391–394.

7. Сериков В. В., Чарикова И.Н. Гуманитарный контекст в подготовке будущих инженеров к использованию искусственного интеллекта // Ценности и смыслы. 2024. № 4 (92).
8. Степакова В.В. История развития чертежа. Современный чертеж. М.: Айрис-пресс, 2006. 84 с. Степанов В.Г. Мозг и эффективное развитие детей и взрослых: возраст, обучение, творчество, профориентация. Москва: Академический Проект, 2013. 315 с.
9. Фомина Е.В. Функциональная асимметрия мозга и адаптация к экстремальным спортивным нагрузкам. Омск: СибГУФК, 2006. 196 с.
10. Шевченко О.Н. Элективные курсы по геометрико-графической подготовке в учреждениях профессионального образования // Вестник Череповецкого государственного университета. 2019. № 2 (89).

FORMATION OF SKILLS VISUAL REPRESENTATION OF ARCHITECTURAL FORMS IN CONSTRUCTION EDUCATION

Sitnikova S.Yu., Sokolov G.P., Vyalkova O.S., Yeltsova V.Yu.
Far Eastern State Transport University

The authors' field of scientific interests is the study of modern approaches and pedagogical technologies for productive training of specialists in the field of construction. Recently, there has been dissatisfaction with the quality of training of specialists in the construction industry, and, as complaints, poor training in design calculations is noted, associated with the lack of visualization skills, spatial imagination, and the inability to mentally represent an architectural image. Also noted is the absence of skills in sketching individual architectural and structural elements, knowledge of symbolic and iconic representations of building structures and elements.

In the article, the authors analyzed the initial problems of training specialists in the construction industry associated with insufficient

general educational training, trends in higher education, mechanisms for the formation of visualization skills and visual representations of architectural images.

Keywords: visualization, spatial thinking, architectural forms, symbolic and iconic elements, design process, modeling, engineering and graphic disciplines, resistance of materials.

References

1. Belonogova E.A. Modeling as the main component of visual teaching of mathematics to bachelor engineers // Modern science-intensive technologies. 2016. No. 2–1. Pp. 65–69.
2. Konogorskaya S.A. Features of spatial thinking and their relationship with the academic success of students // Scientific and pedagogical review. 2017. No. 1 (15).
3. Lagunova M.V. Theory and practice of forming students' graphic culture in a higher technical educational institution: diss. ... Doctor of Pedagogical Sciences. N. Novgorod: [b.i.], 2002. 564 p. 9.
4. Michurova N. N., Miroshin D.G., Michurov N.S. Application of modular technology in the study of engineering graphics // Modern problems of science and education. 2021. No. 5.
5. Radzyukevich A. V., Kozlov G.V. Virtual modeling of physical processes as a new toolkit of architectural form-building // AMIT. 2012. No. 4 (21).
6. Rusinova L.P. Development of spatial thinking in students at the beginning of studying the course "Descriptive Geometry" // Young scientist. 2012. No. 3. Pp. 391–394.
7. Serikov V. V., Charikova I.N. Humanitarian context in preparing future engineers for the use of artificial intelligence // Values and meanings. 2024. No. 4 (92).
8. Степакова В.В. История развития чертежа. Современный чертеж. Москва: Айрис-пресс, 2006. 84 с. Степанов В.Г. Мозг и эффективное развитие детей и взрослых: возраст, обучение, творчество, профориентация. Москва: Академический Проект, 2013. 315 с.
9. Фомина Е.В. Функциональная асимметрия мозга и адаптация к экстремальным спортивным нагрузкам. Омск: СибГУФК, 2006. 196 с.
10. Шевченко О.Н. Элективные курсы по геометрико-графической подготовке в учреждениях профессионального образования // Вестник Череповецкого государственного университета. 2019. No. 2 (89).

Изучение и формирование рефлексивного компонента профессиональных компетенций курсантов образовательных организаций МВД России

Третьяченко Евгений Игоревич,

адъюнкт Московского университета МВД России

имени В.Я. Кикотя

E-mail: trethohol@mail.ru

В статье рассматривается проблема формирования рефлексивного компонента профессиональных компетенций курсантов образовательных организаций МВД России. Представлена авторская трактовка термина «рефлексия» применительно к подготовке будущих сотрудников органов внутренних дел. Описаны основные компоненты процесса формирования рефлексивных навыков: вариативный, диалоговый, аналитический и практико-ориентированный. Приведены результаты анкетирования преподавателей и курсантов Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя, выявившего актуальные методы преподавания и типы учебных ситуаций для развития рефлексивных способностей. Обоснована необходимость создания рефлексивной образовательной среды и внедрения проблемных методов обучения в профессиональную подготовку будущих специалистов правоохранительных органов. Особое внимание уделяется вопросам интеграции теоретических знаний и практических навыков в контексте формирования профессионального самосознания курсантов. Предложены конкретные рекомендации по совершенствованию методики преподавания с учетом специфики правоохранительной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, рефлексивный компонент, методы преподавания, курсанты, обучение.

Введение

В современных условиях направления и приоритеты профессиональной подготовки будущих кадров правоохранительной системы, неразрывно связанной с формированием компетентного специалиста в различных сферах юридической практики, подвергаются значительному переосмыслению. В ходе образовательного процесса слушателей ведомственных учебных заведений при сохранении фундаментального образовательного компонента, регламентированного квалификационными требованиями, особую важность приобретают междисциплинарные компетенции, освоение которых, по нашему мнению, обеспечит будущему сотруднику эффективную самореализацию в практической деятельности.

Ввиду столкновения российского общества с глобальными вызовами и угрозами, профессиональная деятельность сотрудников полиции становится все более информационно насыщенной, что требует динамической перестройки существующей системы подготовки кадров, предполагающей способность адекватно реагировать на вызовы и угрозы и нести высокий уровень профессиональной ответственности за принятые решения и совершенные действия в конкретной правоохранительной ситуации. Указанное обосновывает актуальность формирования рефлексивных умений, которые в свою очередь являются предикторами критического мышления. По сути, критическое мышление – это рефлексия собственного мышления, с целью его улучшения.

По мнению А.С. Шарова: «рефлексия – это эффективная саморегуляция различных видов деятельности студента, направленной на приобретение опыта профессиональной деятельности» [4, с. 123–130].

Материалы и методы

Касаемо рефлексивного компонента профессиональных компетенций курсантов образовательных организаций МВД России, процесс его формирования базируется на следующих взаимосвязанных компонентах:

- вариативный – предполагает разработку и анализ множественных вариантов решений правоохранительной ситуации, основываясь на интеллектуальных способностях, личном жизненном опыте и профессиональных знаниях обучающихся;
- диалоговый – подразумевает активное субъект-субъектное взаимодействие участников обра-

зовательного процесса, построенное на принципах доверия, творческого подхода и конструктивного диалога на учебных занятиях, с применением проблемных и интерактивных методов обучения;

- аналитический – направлен на развитие способности критически оценивать и анализировать профессиональные ситуации, принимать взвешенные решения с учетом всех факторов и последствий;
- практико-ориентированный – обеспечивает связь теоретических знаний с практической деятельностью через моделирование реальных профессиональных ситуаций и отработку практических навыков [3, 43–49].

Благодаря анализу научной литературы представим авторскую трактовку термина «рефлексия курсантов образовательных организаций МВД России».

Рефлексия курсантов образовательных организаций МВД России как будущих специалистов органов внутренних дел – это интегративное качество, основанное на способности к самоанализу и прогнозу возможных последствий от своих действий и принятых решений в различных условиях оперативно-служебной деятельности.

Полагаем, что при изучении гуманитарного цикла дисциплин профессорско-преподавательский состав образовательных организаций МВД России при проведении плановых учебных занятий должен использовать педагогические технологии, направленные на активизацию исследовательского, проектного, рефлексивного обучения в сочетании с технологиями развития критического мышления.

К основным педагогическим характеристикам рефлексивно-деятельностной парадигмы профессиональной подготовки курсантов образовательных организаций МВД России можно отнести:

- целевую ориентацию образования на системное и непрерывное развитие самосознания курсантов образовательных организаций МВД России, включая формирование устойчивой профессиональной идентичности и осознание своей роли в правоохранительной системе;
- актуализация формирования аксиологической сферы личности будущих специалистов правоохранительных органов через развитие системы профессиональных ценностей, морально-этических принципов и нравственных ориентиров в служебной деятельности;
- совершенствование профессиональной подготовки курсантов посредством усиления гуманитарной направленности, внедрения проблемных методов обучения и технологий развития критического мышления обучающихся, включая ситуационный анализ, проектную деятельность и интерактивные формы обучения;
- формирование профессиональной ответственности курсантов посредством развития организаторских качеств и рефлексивных умений, способности принимать взвешенные решения

и прогнозировать их последствия в различных служебных ситуациях;

- создание рефлексивной образовательной среды на плановых занятиях и во вне учебного времени через организацию встреч с заслуженными сотрудниками ОВД и ветеранами, проведение тематических дискуссий и анализ профессионального опыта;
- акцентирование на осознанность курсантами своего личностного потенциала и способность реализовать себя в правоохранительной деятельности, включая развитие профессионально значимых качеств и компетенций;
- в рамках развития рефлексивного компонента профессиональных компетенций актуализировать субъект-субъектные взаимоотношения, способствующие формированию профессионального диалога и конструктивного взаимодействия;
- формирование учебной и профессиональной мотивации посредством расширения опыта рефлексии и критического анализа достигнутых/недостигнутых результатов учебно-служебной деятельности, включая самооценку и планирование профессионального развития;
- разработка и внедрение упражнений рефлексивного тренинга в рамках самоподготовки, направленных на развитие навыков самоанализа, профессиональной саморегуляции и конструктивного решения служебных задач;
- интеграция в образовательный процесс современных педагогических технологий, способствующих развитию профессиональной рефлексии и формированию компетенций самообразования;
- создание системы психолого-педагогического сопровождения процесса профессионального становления курсантов с учетом индивидуальных особенностей и потребностей;
- развитие механизмов профессиональной саморегуляции и стрессоустойчивости через освоение техник самоконтроля и управления эмоциональным состоянием.
- организация написания рефлексивного эссе «Я полицейский».

Таким образом, мы можем определить диагностируемые показатели и оценить эффективность проведенного нами педагогического эксперимента (рисунок 1).

В качестве необходимого условия формирования рефлексивного компонента курсантов на учебном занятии является создание рефлексивной среды [1, с. 105–112]. Создание рефлексивной среды осуществляется с целью формирования следующих рефлексивных умений обучающихся: умения выделять главные элементы оперативной обстановки, фиксировать «знание о незнании»; находить пути выхода из затруднений с коррекцией способа деятельности; прогнозировать конечный результат деятельности, умения проводить объективацию деятельности [5, с. 447–448]. Главным условием создания рефлексивной среды обучения

служит использование на разных этапах занятий гуманитарного цикла приемов, актуализирующих разворачивание механизма рефлексии, проявля-

ющегося в рефлексивных действиях: остановка, фиксация, устранение, объективация, оборачивание.

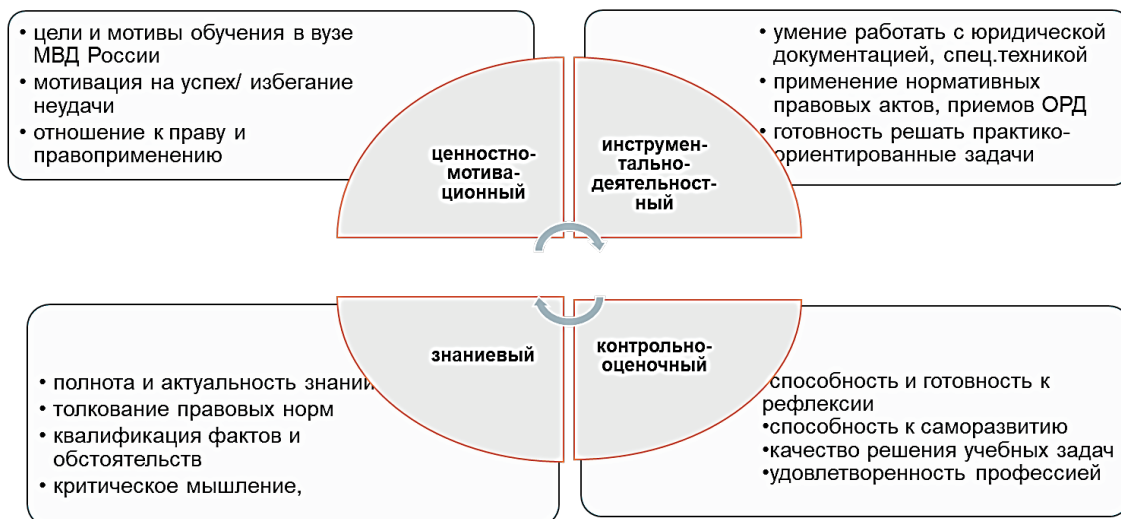


Рис. 1. Элементы рефлексивного компонента профессиональных компетенций и диагностируемые показатели их оценки

Результаты

По итогам проведенного выборочного исследования среди научно-педагогических работников Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя (охват составил 58 респондентов) были определены ключевые педагогические инструменты, направленные на развитие рефлексивного мышления и профессионального самоанализа у обучающихся. Анкетирование позволило выявить наиболее эффективные образовательные методики, способствующие формированию у курсантов навыков критической оценки собственной деятельности как важнейшего элемента профессиональных компетенций будущих сотрудников правоохранительных органов. Особое внимание респонденты уделили интерактивным формам обучения и практико-ориентированным подходам, которые, по их мнению, максимально способствуют развитию рефлексивного компонента в структуре профессиональной подготовки курсантов (рисунок 2).

Также по результатам анкетирования курсантов (38 человек) и преподавателей (42 человека) Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя, мы выявили сходную позицию по созданию типовых ситуаций оперативно-служебной деятельности на плановых учебных (таблица 1).

Таблица 1

Тип ситуации	Оценка необходимости создания ситуаций	
	Преподаватели, %	Курсанты, %
Функционально-ролевые	67	61
Профессионально-ориентированные	60	51,1
Проблемные	54,2	43,1
Учебно-познавательные	42,1	25,2
Практико-ориентированные	9,2	0
Учебно-тренинговые кейсы	2,5	0

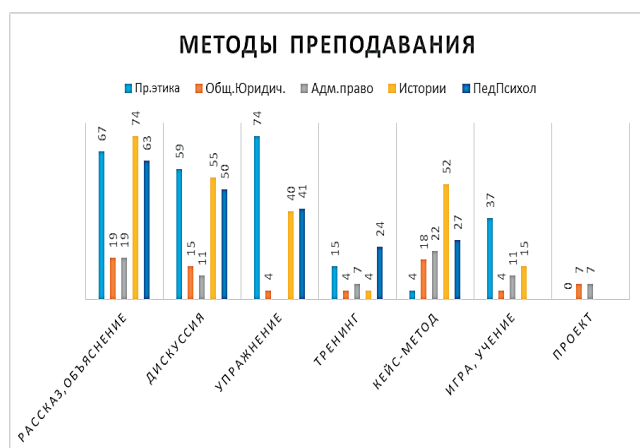


Рис. 2. Актуальные методы преподавания

Заключение

Таким образом, благодаря пилотному анкетированию профессорско-преподавательского состава и курсантов Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя, мы можем констатировать актуальную потребность в совершенствовании образовательного процесса. Обоснована необходимость создания рефлексивной среды на плановых учебных занятиях и во внеаудиторной воспитательной работе. Также целесообразно внедрять проблемные методы обучения в цикл юридических дисциплин, так как на наш взгляд это позволит курсантам не только качественно усваивать учебный материал, но и осмысливать себя в правоохранительной деятельности. Результаты проведенного экспериментального ис-

следования станут фундаментом для разработки методики психолого-педагогической поддержки, направленной на развитие рефлексивных способностей и профессионального самосознания у курсантов ведомственных образовательных учреждений системы МВД России. Полученные в ходе предварительного анкетирования данные позволят структурировать и оптимизировать процесс формирования ключевых профессиональных компетенций будущих сотрудников правоохранительных органов, уделяя особое внимание развитию их способности к самоанализу и критическому осмыслению своей профессиональной деятельности.

Литература

1. Белобородова М.Е. Обучение студентов рефлексии как инструменту контроля и оценки собственной учебной деятельности // *Образование личности*. 2019. № 2. С. 105–112
2. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности: монография – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 424 с.
3. Третьяченко Е.И., Тихомиров С.Н. К вопросу о формировании рефлексивного компонента у курсантов образовательных организаций МВД России посредством изучения гуманитарных дисциплин // *Психология и педагогика служебной деятельности*. 2022. № 2. С. 43–49
4. Шаров А.С. Рефлексивно-регулятивный подход к компетентностному обучению студентов // *Ярославский педагогический вестник*. 2018. № 6. С. 123–130.
5. Хорольский В. В., Дудкин Ю.А., Хамитов А.Р., Уланов Н.Д. Применение игрового подхода в обучении курсантов и слушателей ВУЗов системы МВД России // *Евразийский юридический журнал*. – 2024. – № 2(189). – С. 447–448.

THE STUDY AND FORMATION OF THE REFLEXIVE COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF CADETS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA

Tretyachenko E.I.

Kikot Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia

The article examines the problem of developing the reflexive component of professional competencies among cadets in educational institutions of the Russian Ministry of Internal Affairs. The author's interpretation of the term «reflection» is presented in relation to the training of future law enforcement officers. The main components of the reflexive skills formation process are described: variable, dialogical, analytical, and practice-oriented. The results of a survey conducted among teachers and cadets of the V.Y. Kikot Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia are presented, which revealed relevant teaching methods and types of learning situations for developing reflexive abilities. The necessity of creating a reflexive educational environment and implementing problem-based learning methods in the professional training of future law enforcement specialists is substantiated. Special attention is paid to the integration of theoretical knowledge and practical skills in the context of developing cadets' professional self-awareness. Specific recommendations are proposed for improving teaching methods considering the specifics of law enforcement activities.

Keywords: professional training, reflexive component, teaching methods, cadets, training.

References

1. Beloborodova M.E. Teaching students reflection as a tool for monitoring and evaluating their own learning activities // *Personality education*. 2019. No. 2. pp. 105–111
2. Karpov A.V. Psychology of reflexive mechanisms of activity: a monograph, Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2004. 424 p.
3. Tretyachenko E.I., Tikhomirov S.N. On the formation of a reflexive component in cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia through the study of humanitarian disciplines // *Psychology and pedagogy of professional activity*. 2022. No. 2. From 43–49
4. Sharov A.S. Reflexive-regulatory approach to the competence-based learning of students // *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2018. No. 6. pp. 123–130.
5. Khorolsky V. V., Dudkin Yu. A., Khamitov A.R., Ulanov N.D. The use of a game approach in teaching cadets and students of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia // *Eurasian Law Journal*. – 2024. – № 2(189). – Pp. 447–448.

Теоретико-методологические основы формирования письменной деловой коммуникации у слушателей образовательных организаций МВД России

Приходько Ольга Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, Сибирский юридический институт МВД Российской Федерации
E-mail: ov.prikhodko@yandex.ru

Килина Ольга Анатольевна,

старший преподаватель, Сибирский юридический институт МВД Российской Федерации
E-mail: kraeva-o@mail.ru

В статье рассмотрена актуальная проблема формирования письменной деловой коммуникации у слушателей образовательных организаций системы МВД России. Раскрывается сущность понятия «письменная деловая коммуникация», охарактеризованы психолого-педагогические аспекты формирования коммуникативной компетентности, обозначены стандарты делового письма в правоохранительной сфере. Целью исследования явилось определение теоретико-методологических оснований и педагогических условий, способствующих формированию письменной деловой коммуникации у слушателей образовательных организаций МВД. Обозначены ключевые педагогические ориентиры, способствующие её эффективному формированию.

Методологическую основу исследования составляют компетентностный, деятельностный и коммуникативный подходы, а также принципы профессионально-ориентированного обучения. Использованы методы сравнительно-сопоставительного анализа психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования, обобщение и систематизация. Результаты исследования: охарактеризованы письменная деловая коммуникация и её структура в контексте профессионального образования, определены педагогические условия, способствующие её формированию, обозначены стандарты делового письма в правоохранительной сфере.

Ключевые слова: письменная деловая коммуникация, коммуникативная компетентность, образовательные организации МВД, деловое письмо, педагогические условия, профессиональная подготовка.

Введение

В современных условиях профессиональной деятельности сотрудников правоохранительных органов особую актуальность приобретает высокий уровень сформированности письменной деловой коммуникации, обеспечивающей точность, юридическую корректность и нормативность оформления служебных документов. В структуре профессиональной подготовки слушателей образовательных организаций МВД России формирование данных умений должно быть системным, научно обоснованным и направленным на развитие языковой и коммуникативной компетентности.

Понятие письменной деловой коммуникации и её структура

Письменная деловая коммуникация с научной точки зрения рассматривается как компонент профессионально-коммуникативной компетентности. Согласно О.В. Кривцовой, профессионально-коммуникативная компетенция включает в себя совокупность научно-теоретических знаний и практических умений и навыков в сфере осуществления профессиональной коммуникации, а также опыт осуществления профессионального взаимодействия. [7]

Письменная деловая коммуникация как вид речевой деятельности представляет собой процесс обмена официальной информацией в письменной форме в пределах профессионального взаимодействия, направленный на достижение управленческих, организационных и правовых целей. В свою очередь, подобная разновидность речевой деятельности опирается на знание норм языка, жанровых особенностей и правил оформления документов; обладает рядом характеристик, отличающих её от других форм речевого общения, таких как:

- официальность и стандартизированность;
- логичность и структурированность изложения;
- объективность и отсутствие эмоциональной окраски;
- точность формулировок и терминологическая строгость;
- адресность и прагматическая направленность (ориентированность на практические результаты и решения).

В контексте профессионального образования письменная деловая коммуникация выполняет ряд ключевых функций: когнитивную (передача знаний), регулятивную (управление действиями

и поведением), инструментальную (оформление результатов деятельности), репрезентативную (отражение профессиональной позиции) и аксиологическую (выражение профессиональных ценностей и норм). В системе подготовки специалистов правоохранительной сферы данные функции приобретают особенно важное значение, поскольку письменные тексты (рапорты, протоколы, объяснительные записки, служебные письма, информационные справки и др.) являются неотъемлемой частью документооборота и правоприменительной практики, где любое письменное высказывание может иметь юридическую силу. Ошибки, неточности, двусмысленности в изложении информации способны повлечь правовые последствия, затруднить расследование, исказить ход служебного разбирательства или нарушить процедуру документооборота.

Следовательно, формирование умений письменной деловой коммуникации у слушателей образовательных организаций МВД России должно рассматриваться не как второстепенная задача, а как важный элемент профессионального становления. Этот процесс требует системной, целенаправленной подготовки, учитывающей специфику правоохранительной деятельности, регламенты и нормативные акты, определяющие структуру и стиль профессиональных текстов.

Таким образом, письменная деловая коммуникация в системе профессионального образования выполняет не только обучающую, но и социализирующую функцию, способствуя интеграции будущих специалистов в профессионально-речевое пространство правоохранительных органов.

В структуре письменной деловой коммуникации выделяются следующие компоненты: мотивационно-целевой, когнитивный, языковой, речемыслительный и рефлексивный.

Мотивационно-целевой компонент ориентирован на определение целей и задач коммуникации, а также на формирование умений и навыков, направленных на достижение этих целей в рамках профессиональной деятельности. Как отмечает И.А. Зимняя, мотивация является основой эффективного общения, так как она определяет направленность и активность процесса обучения и профессиональной подготовки [5]. Другие исследователи, такие как О.Л. Гнатюк, С.В. Львова, Е.И. Рогов и др. подчеркивают важность мотивации как основы для успешной профессиональной коммуникации в образовательных учреждениях. [3, 9, 12]

Когнитивный компонент включает в себя способности к обработке, восприятию и анализу информации, что является основой для адекватного построения аргументации и логической последовательности изложения. В этом контексте значительную роль играют работы Н.Н. Болдырева, Е.С. Кубряковой, Ю.В. Павловой о когнитивных аспектах языка и его восприятия в профессиональной сфере [2, 11]

Языковой компонент охватывает знания и навыки, связанные с грамматической, лексической

и стилистической правильностью, а также с использованием профессиональной лексики, что имеет особую значимость в контексте работы сотрудников ОВД. В контексте работы с профессиональной лексикой большое значение имеет подход, предложенный Н.Д. Голевым, который акцентирует внимание на специфике языка и терминологии, используемой в различных областях деятельности, включая правовую сферу [4]. В исследованиях таких ученых, как Ф.Н. Алипханова, В.Е. Николашкина, Р.М. Шерайзина, И.А. Доница, О.В. Климова, детально рассмотрены вопросы коммуникативной компетенции и её значимость для деловой коммуникации в различных профессиональных сферах, в том числе в правоохранительных органах. [1, 10, 6]

Речемыслительный компонент включает в себя процессы построения высказываний с учётом структуры и логики изложения, а также способность учитывать когнитивные и эмоциональные аспекты общения в профессиональной среде. В данном контексте следует обратить внимание на работы Л.В. Щербы, Е.С. Кубряковой, А.Н. Леонтьева и А.А. Леонтьева, которые акцентируют внимание на когнитивных аспектах речевого процесса.

Рефлексивный компонент предполагает умение анализировать свою деятельность и результаты коммуникации, что позволяет постоянно совершенствовать навыки делового общения. Это подтверждается исследованиями А.В. Карпова, Г.П. Щедровицкого, Н.Ф. Талызиной, которые подчеркивают важность саморегуляции и рефлексии в процессе коммуникации для достижения оптимальных результатов. Б.З. Вульф, В.В. Давыдов **А.В. Деркач**, С.Л. Рубинштейн в своих исследованиях также указывают на важность рефлексии как средства саморазвития в профессиональной коммуникации.

Формирование этих компонентов требует не только высокого уровня языковой грамотности, но и правовой компетентности, что особенно актуально для слушателей образовательных организаций МВД России, чья профессиональная деятельность требует точности, аккуратности и законности в письменной коммуникации. В работах Н.В. Демченко, П.А. Волкова, О.В. Шуняковой рассмотрены аспекты правовой грамотности как важной составляющей профессиональной подготовки в сфере правоохранительных органов, которые включают: знание основных законов РФ; принципов, на которых строится государственная система РФ; осведомленность о правах и обязанностях; сформированность ответственности за поступки перед законом. [14].

Важно отметить, что формирование правовой грамотности у обучающихся вузов МВД России происходит как при изучении специальных, так и гуманитарных, в том числе языковых дисциплин: «Иностранный язык», «Русский язык в деловой документации. Культура речи», «Риторика».

Данные дисциплины способствуют повышению уровня правовой грамотности, что не только касается знания нормативно-правовых актов и правильности составления служебных документов, но и формируют навыки аналитического мышления, положительной мотивации, профессиональной коммуникативной компетентности – что и является залогом становления грамотного в правовом и документальном отношении специалиста.

Психолого-педагогические аспекты формирования коммуникативной компетентности

Формирование коммуникативной компетентности – это сложный и многогранный процесс, включающий как когнитивную, так и личностную сферу обучающегося. В условиях профессионального образования, в частности, в сфере правоохранительной деятельности, коммуникативная компетентность рассматривается как базовый компонент профессиональной подготовки, определяющий способность эффективно взаимодействовать в различных служебных ситуациях, в том числе – в письменной форме.

С психолого-педагогической точки зрения коммуникативная компетентность включает в себя:

- 1) знание норм и правил общения в различных профессиональных контекстах;
- 2) умение адекватно и целенаправленно использовать речевые средства в устной и письменной форме;
- 3) развитие речевого мышления, логики изложения и культуры письменной речи;
- 4) устойчивую мотивацию к самосовершенствованию в сфере профессионального общения.

Психологическая составляющая формирования коммуникативной компетентности основывается на таких личностных качествах, как рефлексия, самоконтроль, эмоциональная стабильность, уровень развития речевого интеллекта, а также способность к эмпатии и адекватной интерпретации коммуникативных сигналов.

Формирование умений письменной деловой коммуникации у слушателей учебных заведений Министерства внутренних дел Российской Федерации требует соблюдения ряда педагогических условий, которые определяют эффективность образовательного процесса в данном контексте. Наиболее значимыми психолого-педагогическими условиями формирования коммуникативной компетентности являются:

- 1) личностно-ориентированная направленность процесса, что позволяет учесть различные уровни подготовки слушателей и их индивидуальные потребности в обучении. Применение дифференцированных заданий, которые учитывают индивидуальные особенности обучающихся, способствует более эффективному освоению материала и улучшению качества письменных работ. В работах Н.В. Кузьминой подчеркивается важность индивидуализированного подхода при обучении письменной де-

ловой коммуникации, что позволяет каждому обучаемому достигать высоких результатов на основе его текущего уровня знаний и умений. [8]

- 2) обогащение содержания языковых дисциплин, в особенности дисциплины «Основы организационного и документационного обеспечения ОВД РФ. Русский язык в деловой документации. Культура речи», профессионально ориентированным материалом, актуализирующим мотивационно-ценностное отношение обучающихся к изучению правил деловой коммуникации для использования в своей будущей профессии;
- 3) опора на деятельностный подход: коммуникативные навыки формируются в процессе активной деятельности, направленной на решение профессиональных задач – через моделирование служебных ситуаций, работу с документами, письменные задания с использованием профессиональной лексики, редактуру деформационного текста.

Формирование умений требует постоянно-го анализа результатов, корректировки речевых действий и развития навыков самооценки. В связи с этим, с педагогической точки зрения, важным условием является целенаправленное отслеживание преподавателями разных дисциплин правильности произношения и написания тех или иных слов и речевых конструкций. Методическая система должна опираться на междисциплинарный подход, соединяя языковую подготовку с юридической, управленческой и психологической составляющими обучения.

Таким образом, формирование коммуникативной компетентности, включая её письменный компонент, является задачей не только языковой подготовки, но и психолого-педагогического сопровождения профессионального становления личности слушателя. Комплексный подход, сочетающий теоретическую подготовку, практические задания и личностное развитие, обеспечивает формирование устойчивых, осознанных и применимых в реальной служебной практике навыков делового общения.

Стандарты делового письма в правоохранительной деятельности

Правоохранительная деятельность – это сфера, в которой особое значение приобретает строгое соблюдение норм и правил письменной коммуникации, поэтому ключевыми характеристиками делового письма в данной сфере будут лаконичность, однозначность, правовая корректность, соблюдение шаблонов и стилистическая строгость [12]. Документы, создаваемые сотрудниками органов внутренних дел, выполняют не только информационную и организационно-управленческую функцию, но и обладают юридической значимостью.

Именно поэтому стандарты делового письма в правоохранительной среде должны строго со-

блюдаться, а их знание и практическое применение являются необходимыми условиями профессиональной компетентности сотрудников.

Стандарты делового письма в МВД России базируются на:

- нормативных актах (включая указы, приказы, регламенты и инструкции МВД России, например: об информации, информационных технологиях и о защите информации: Федеральный закон от 27 июля 2006 г. № 149-ФЗ, о государственном языке Российской Федерации: Федеральный закон от 1 июня 2005 г. № 53-ФЗ, об утверждении Правил делопроизводства в федеральных органах исполнительной власти: постановление Правительства Российской Федерации от 15 июня 2009 № 477 и др.);
- ГОСТах по оформлению документов, (например: ГОСТ Р 70.8–2013 «Делопроизводство и архивное дело. Термины и определения» (приказ Росстандарта от 17.10.2013 № 1185-ст);
- внутриведомственных регламентах и методических рекомендациях, определяющих особенности документооборота в системе МВД, (например: Приказ МВД России от 14.11.2022 N 855 (ред. от 27.11.2023) «Об утверждении Регламента Министерства внутренних дел Российской Федерации» (Зарегистрировано в Минюсте России 25.04.2023 N 73140).

Основополагающим документом для сотрудников органов внутренних дел является Инструкция по делопроизводству в органах внутренних дел РФ (Приказ МВД РФ от 02.09.2024 № 515), которая устанавливает общие требования работы с документами, документирования управленческой деятельности, определяет порядок применения нормативно-правовых актов и организационно-распорядительных документов по вопросам делопроизводства, содержит единые нормы по подготовке, обработке, хранению, использованию документов, создаваемых в деятельности органов внутренних дел, распространяется на организацию работы с документами, в том числе в электронной форме.

Все вышеперечисленные нормативно-правовые документы изучаются слушателями вузов МВД России на лекционных и семинарских занятиях по дисциплинам: «Делопроизводство и режим секретности в органах внутренних дел» и «Основы организационного и документационного обеспечения органов внутренних дел Российской Федерации. Русский язык в деловой документации. Культура речи», основной целью которых и является развитие и совершенствование письменной деловой коммуникации.

Обучение письменной деловой коммуникации сотрудников органов внутренних дел включает два обязательных компонента: теоретический и практический. Первый компонент нацелен на изучение основ письменной коммуникации, языковых особенностей различных видов юридической документации. Второй компонент ориентирован на формирование умений и навыков правильного и грамотного составления юридических

текстов, учитывая не только юридические, технические требования, но и лексические, грамматические, орфографические и пунктуационные нормы русского языка.

При этом для достижения целей обучения используются следующие методы: работа с нормативно-правовыми актами и дополнительными научными источниками, анализ письменных юридических текстов, использование готовых текстов и упражнений, моделирование профессиональных ситуаций, метод проектной деятельности.

Таким образом, обучение письменной деловой коммуникации обучающихся образовательных организаций МВД России должно главным образом учитывать правовые нормы, что и предполагает тесную интеграцию лингвистической и юридической подготовки.

Заключение

Письменная деловая коммуникация представляет собой важнейшую составляющую профессиональной компетентности сотрудников правоохранительных органов, что обусловлено требованиями нормативно-правовой базы, спецификой правоохранительной деятельности и необходимостью точного, лаконичного и юридически корректного оформления служебных документов. Её успешное формирование возможно при условии научно обоснованного сочетания психолого-педагогических подходов, нормативных требований и современных методик обучения.

Проведённый анализ позволил выделить ключевые компоненты письменной деловой коммуникации, раскрыть их взаимосвязь с психолого-педагогическими условиями обучения, а также обосновать значение компетентностного, деятельностного и коммуникативного подходов в системе обучения сотрудников ОВД письменной деловой коммуникации.

Полученные теоретические положения могут стать основой для разработки методических рекомендаций и модернизации образовательных программ ведомственных вузов МВД России.

Таким образом, становление письменной деловой коммуникации у слушателей образовательных организаций МВД России должно рассматриваться как целенаправленный, научно обоснованный и многокомпонентный процесс, обеспечивающий формирование высокопрофессиональных, юридически грамотных и коммуникативно компетентных специалистов, способных эффективно выполнять служебные задачи в условиях современной правоохранительной среды.

Литература

1. Алипханова, Ф.Н. Содержание и структура коммуникативной компетентности современного юриста / Ф.Н. Алипханова // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 3(58). – С. 31–32.

2. Болдырев, Н.Н. Учет коллективного и индивидуального знания в бесконфликтной языковой коммуникации / Н.Н. Болдырев // Когнитивные исследования языка. – 2023. – № 3–1(54). – С. 21–26.
3. Гнатюк О.Л. Основы теории коммуникации / О.Л. Гнатюк. – М.: КНОРУС, 2010. – 256 с.
4. Голев, Н.Д. Юридический аспект языка в лингвистическом освещении / Н.Д. Голев // Юрилингвистика-1. Проблемы и перспективы. – Барнаул, 1999. – С. 11–58
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2.
6. Климова О.В. Коммуникативная компетенция как ядро профессиональной деятельности юриста/ О.В. Климова // Вестник ЮУрГУ. – 2008. – № 13. – С.98–102.
7. Кривцова О.В. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности студентов экономических специальностей: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Кривцова О.В. – Москва, 2008. – 144 с.
8. Кузьмина Н.В. Формирование навыков письменной деловой коммуникации у студентов негуманитарных вузов // КПЖ. – 2009. – № 7–8.
9. Львова С.В. Профессиональная мотивация педагогов образовательного учреждения // Системная психология и социология. – 2015. – № 3 (15).
10. Николашкина В.Е., Шерайзина Р.М., Дони-на И.А. Профессионально-коммуникативная компетентность будущих юристов как предмет междисциплинарных исследований // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6.
11. Павлова, Ю.В. Об актуализации профессиональной языковой картины мира в коммуникативном акте / Ю.В. Павлова // Когнитивные исследования языка. – 2015. – № 20. – С. 422–429.
12. Рогов, Е.И. Роль доминирующей мотивации в становлении профессиональной структуры личности педагога / Е.И. Рогов, З.И. Гадаборшева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т 7. – № 4.
13. Хазова О.А. Искусство юридического письма. – 3-е изд., испр. и доп. – Издательство Юрайт, 2015 г.
14. Шунякова О.В. Формирование правовой грамотности в образовательных организациях силовых структур на филологических дисциплинах / О.В. Шунякова, А.С. Антропов. – Текст: непосредственный // Теория и практика военного образования в гражданских вузах: педагогический поиск: сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Екатеринбург, 16–17 ноября 2023 г.): в 2 частях: Часть 1. – Екатеринбург: Издательство УМЦ УПИ, 2023. – С. 263–266.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF DEVELOPING WRITTEN BUSINESS COMMUNICATION AMONG STUDENTS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA

Prikhodko O.V., Kilina O.A.

Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

The article considers the current problem of developing written business communication among students of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The essence of the concept of “written business communication” is disclosed, the psychological and pedagogical aspects of developing of communicative competence are characterized, the standards of business writing in the law enforcement sphere are indicated.

The purpose of the study was to determine the theoretical and methodological foundations and pedagogical conditions that contribute to developing of written business communication among students of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs. The key pedagogical guidelines are outlined that contribute to its effective developing. The methodological basis of the study is competence, activity and communication approaches, as well as the principles of professionally oriented training. Methods of comparative analysis of psychological-pedagogical and scientific-methodological literature on the problem of research, generalization and systematization were applied. Results of the study as follows: written business communication and its structure in the context of professionally oriented education is described, pedagogical conditions that contribute to its developing are determined, the standards of business writing in the law enforcement sphere are outlined.

Keywords: written business communication, communicative competence, educational institutions of the Ministry of Internal Affairs, business writing, pedagogical conditions, professional training.

References

1. Alipkhanova, F.N. The content and structure of the communicative competence of a modern lawyer / F.N. Alipkhanova // The world of science, culture, and education. – 2016. – № 3(58). – Pp. 31–32.
2. Boldyrev, N.N. Accounting for collective and individual knowledge in conflict-free language communication / N.N. Boldyrev // Cognitive language research. – 2023. – № 3–1(54). – Pp. 21–26.
3. Gnatyuk O.L. Fundamentals of the theory of communication / O.L. Gnatyuk. – M.: KNORUS, 2010. 256 p.
4. Golev, N.D. The legal aspect of language in linguistic coverage / N.D. Golev // Legal Linguistics-1. Problems and prospects. Bar-naul, 1999. pp. 11–58
5. Zimnaya I.A. Key competencies – a new paradigm of educational outcome // Experiment and innovation at school. – 2009. – № 2.
6. Klimova O.V. Communicative competence as the core of a lawyer's professional activity/ O.V. Klimova // Bulletin of SUSU, 2008– No. 13, pp.98–102.
7. Krivtsova O.V. Formation of professional communicative competence of students of economic specialties: dissertation... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.08 / O.V. Krivtsova–Moscow, 2008–144 p.
8. Kuzmina Nina Vladimirovna Formation of written business communication skills among students of non-humanitarian universities // KPZH. 2009. № 7–8.
9. Lvova S.V. Professional motivation of teachers of educational institutions // Systems psychology and sociology. 2015. № 3 (15).
10. Nikolashkina V.E., Sheraizina R.M., Donina I.A. Professional and communicative competence of future lawyers as a subject of interdisciplinary research // Modern problems of science and education. 2016. No. 6.
11. Pavlova, Yu.V. On the actualization of the professional linguistic picture of the world in the communicative act / Yu.V. Pavlova // Cognitive language research. – 2015. – No. 20. – pp. 422–429.
12. Rogov, E.I. The role of dominant motivation in the formation of the professional personality structure of a teacher / E.I. Rogov,

- Z.I. Gadaborsheva // The world of science. Pedagogy and psychology. – 2019. – Т 7. – No. 4.
13. Khazova O.A. The art of legal writing. – 3rd ed., ispr. and add. – Yurayt Publishing House, 2015.
14. Shunyakova O.V. Formation of legal literacy in educational organizations of law enforcement agencies in philological disciplines / O.V. Shunyakova, A.S. Antropov. – Text: direct // Theory

and practice of military education in civilian universities: pedagogical search: collection of materials of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation (Yekaterinburg, November 16–17, 2023): in 2 parts: Part 1. – Yekaterinburg: Publishing House UMTS UPI, 2023. – pp. 263–266.

Современные педагогические подходы к обучению игре на фортепиано в системе музыкального образования Китая

Хуа Юйсяо,

аспирант кафедры музыкально-исполнительского искусства,
Московский педагогический государственный университет

Статья посвящена исследованию современных педагогических подходов к обучению игре на фортепиано в системе музыкального образования Китая на начальном этапе. В работе анализируются наиболее распространенные подходы, используемые китайскими педагогами. Рассматриваются такие аспекты, как раннее обучение, развитие музыкального слуха и чувства ритма, формирование исполнительских навыков и эстетического восприятия, а также роль инновационных технологий в образовательном процессе.

Ключевые слова: фортепиано, музыкальное образование, педагогические подходы, начальное обучение, Китай.

Введение

Современное музыкальное образование в КНР отличается двойственностью: с одной стороны, оно сохраняет связь с многовековыми методами, воспитавшими таких гигантов как Лу Чжун, Ли Цзяньбин и Ван Ливэй, с другой – адаптируется к требованиям цифровой эпохи, где интерактивность, геймификация и индивидуализация становятся новыми стандартами. Современное музыкальное образование в Китае претерпевает значительные изменения, отражая как традиции, так и новаторские идеи. Преподавание фортепиано занимает важное место в системе музыкального образования, и для него используются различные педагогические подходы, помогающие формировать у студентов необходимые навыки и любовь к музыке. В данной статье мы рассмотрим, что такое педагогические подходы, а также выделим несколько ключевых подходов, применяемых при начальном обучении игре на фортепиано.

Начальный этап обучения – это не просто первые ноты на клавиатуре. Это формирование мышления, эстетического вкуса, уверенности в себе. В Китае, где конкуренция за место в престижных консерваториях достигает апогея, первые уроки становятся решающими: они либо вдохновляют, либо отпугивают. Именно здесь, в этой «точке невозврата», педагогические подходы играют роль компаса, направляющего юных музыкантов к их цели.

Сегодня китайские педагоги стоят перед вызовом: как совместить строгую технику, которая воспитывает дисциплину, с творчеством, которое рождает свободу? Как использовать технологии, не превращая обучение в механический процесс? И как сохранить связь с культурными корнями, когда мир стремится к глобализации? Эти вопросы лежат в основе исследования, которое предлагает статья.

В ней мы раскроем три ключевых педагогических подхода, которые определяют современное начальное фортепианное образование в Китае:

Подход, основанный на игре и творчестве – где обучение становится сказкой с музыкальными персонажами и сюжетами.

Индивидуализированный подход – где каждый ученик получает свой путь, как в древних китайских маршрутах по шелковому пути.

Технологический подход – где цифровые инструменты становятся не заменой, а партнёром педагога.

Этот анализ не только подчеркнёт уникальность китайского опыта, но и покажет, как тради-

ции и инновации могут сосуществовать в едином методическом пространстве.

Определение педагогических подходов и их роль в начальном обучении

Педагогические подходы

Это совокупность методов, принципов и стратегий, применяемых педагогами для достижения образовательных целей. Они включают в себя различные техники и способы преподавания, которые помогают адаптировать обучение под индивидуальные потребности студентов и обогащать их учебный опыт. Правильный выбор педагогического подхода способствует лучшему усвоению материала, развитию критического мышления и творческих способностей.

В Китае, где образование тесно связано с конфуцианской философией, педагогические подходы часто опираются на принцип «воспитание через гармонию». Например, традиционный подход к технике – это не просто упражнения, а тренировка «внутренней дисциплины», которая формирует не только пальцы, но и характер.

Роль педагогических подходов в начальном этапе

Начальный этап – это «золотой век» обучения: именно здесь формируется отношение к музыке как к творчеству, а не обязанности. Педагогические подходы здесь играют роль «глины», из которой лепится будущий музыкант.

Мотивация: если подход основан на строгости, ученик может утратить интерес. Если же в основе – игра, страх перед ошибкой исчезает, а любопытство растёт.

Базовые навыки: техника пальцев, ритм, слух – всё это требует подхода, который сочетает «жесткую» дисциплину (например, методика Цзяо Цзиньчэна) с «мягким» вовлечением (например, сюжетные игры).

Психологический комфорт: дети, как цветы, нуждаются в подходящей среде. В Китае, где культурный код требует уважения к учителю, важно найти баланс между авторитетом и дружелюбием.

Особенности китайского контекста

В Китае педагогические подходы в фортепианном обучении не могут быть оторваны от культурной матрицы:

Традиция: Ученики с малых лет изучают произведения китайских композиторов (например, Гуо Цзиньчэна), что формирует связь с национальным искусством.

Конкурентоспособность: Высокая конкуренция в музыкальных школах требует подходов, которые ускоряют прогресс без потери качества.

Технологии: Развитие цифровых платформ (например, приложения для тренировки слуха) делает подходы гибкими – они адаптируются к современным инструментам.

Ключевые цели выбора подходов

Выбор подхода в Китае определяется двумя целями:

Первая цель – это формирование фундамента: Ученик должен освоить технику, чтение нот, основы теории – без этого «здание» музыкального образования не устоит.

Вторая цель – это воспитание культуры: Музыка – это не только навыки, но и «дух народа». В Китае это означает знакомство с классикой, но через призму национальных традиций.

Основные педагогические подходы в начальном фортепианном обучении в Китае

Подход, основанный на игре и творчестве

Этот подход превращает обучение в «путешествие в мир музыки», где ноты – это не просто символы, а ключи к приключениям. Его основная идея: «игра – это работа, а работа – это игра». Через сюжеты, истории и творческие задания ученик не просто учится играть, но погружается в эмоции, которые рождают музыкальное вдохновение. Игровой подход активно используется в начальном обучении фортепиано, особенно для детей. Этот метод основывается на использовании игровых элементов для создания увлекательной и непринужденной атмосферы во время занятий. Учителя применяют различные музыкальные игры, викторины и конкурсы, что помогает учащимся лучше усваивать теорию музыки и развивать практические навыки. Игровая форма обучения способствует раскрытию творческого потенциала и интереса к музыке.

Рассмотрим варианты применения в Китае из практики:

Методика «Музыкальная сказка» (автор: Ли Хуэйцзин). Эта методика использует анимационные сюжеты (например, «Путешествие по реке Янцзы») для обучения ритмике. Ученики становятся героями, которые «плывут» по нотам, преодолевая «водопады» (динамические изменения) и «реки» (мелодические линии).

Импровизация как «мост между душой и клавиатурой». В некоторых школах (например, Шанхайская консерватория) дети с 6 лет учатся сочинять мини-мюзиклы на темы китайских народных сказок. Например, «Песня дракона» – импровизация в стиле китайских народных инструментов (гу-цзы, эрху).

Игры с «цифровыми партнёрами». Приложения вроде «Piano Tales» (разработано в Пекине) предлагают задания в формате квестов: чтобы «открыть следующий уровень», нужно сыграть фразу с определённой динамикой.

Преимуществами данного подхода может быть мотивация у обучающегося: игра снижает страх перед ошибками. Преимуществом также может быть развитие креативности: импровизация учит видеть в нотах не «правильные ответы», а возможности; и синтез культуры и обучения: Сюжеты часто вдохновлены китайскими мифами (например, «Песнь Цзиньчэна»), что укрепляет связь с национальным искусством.

Индивидуализированный подход: когда каждый ученик – отдельный путь

Индивидуализированный подход – это признание того, что каждый ученик, как лепесток цветка, уникален. В Китае, где традиционно ценится «воспитание через адаптацию», этот принцип превращается в методологию. Не все дети одинаково воспринимают технику: одни быстро усваивают пальцевую гимнастику, другие – эмоциональную выразительность. Педагог, как садовник, должен определить, какому растению нужен солнечный свет, а какому – тень.

В школах Пекина и Шанхая индивидуализация начинается с «диагностики таланта»: анализ психологических особенностей, темперамента, даже предпочтений в музыке. Например, если ученик вдохновлён китайской народной музыкой, педагог включает в программу произведения в стиле «шаньгэ» (песни горных регионов), чтобы связать технику с эмоциональным резонансом.

Одна из ключевых методик – «персональные учебные карты», разработанные профессором Ван Линь (упомянута в диссертации). Эта система позволяет ученику выбирать темп обучения: одни могут углубляться в классику Баха, другие – экспериментировать с аранжировками китайских народных мелодий. Педагог выступает не как «авторитет», а как «путеводитель», который корректирует маршрут, но не навязывает его.

Технологии на службе индивидуальности. Цифровые платформы, такие как «Piano Path», стали инструментом для индивидуализации. Они анализируют ошибки учеников в реальном времени и предлагают персонализированные задания. Например, если ребёнок сложно усваивает аккордные переходы, система генерирует упражнения с постепенным усложнением, вплоть до музыкальных «препятствий» – мини-квестов, где нужно «преодолеть» сложные отрезки.

Этот подход дарит ученикам свободу выбора, что снижает стресс и повышает мотивацию. Однако он требует от педагогов не только творчества, но и огромного времени: каждому ученику нужно «подстроиться», а в классах с 20–30 учениками это почти невозможно без технологической поддержки.

Кроме того, в культуре, где «коллектив» часто важнее «личности», индивидуализация иногда сталкивается с сопротивлением. Старшее поколение педагогов иногда считает её «слабостью» – мол, «музыка требует единого стандарта». Но молодые учителя, вдохновлённые идеями диссертации, настаивают: «Талант – это не шаблон, а уникальная мелодия, которую нужно услышать».

Технологический подход: когда цифровые инструменты становятся партнёрами педагога

С развитием технологий, многие музыкальные школы в Китае начали внедрять современные средства обучения. Например, использование онлайн-уроков, приложений для изучения нотной грамоты и программного обеспечения для записи и анализа исполнения. Эти технологии не только делают про-

цесс обучения более интерактивным, но и помогают преподавателям отслеживать прогресс учеников в реальном времени.

В эпоху, где даже дошкольники чувствуют себя в своей тарелке за экраном, технологический подход в фортепианном обучении Китая – не просто тренд, а необходимость. Он превращает клавиатуру в портал в мир интерактивности, где ошибки становятся уроками, а прогресс – наглядным спектаклем. Однако за этим стоит не только гонка за модой, но глубокая философия: «Технология – это язык современности, а музыка – язык вечности. Нужно говорить на обоих».

Основная идея этого подхода – обучение через визуализацию и мгновенную обратную связь. В китайских музыкальных школах, особенно в мегаполисах, цифровые платформы интегрируются даже в традиционные методики. Например, приложение «Piano Vision» позволяет ученикам видеть, как их поза рук и нажатие клавиш отображаются на экране в реальном времени. Это не просто игра – это зеркало, которое показывает, где «пальцы замедляются, как река в горах», а где «движения свободны, как ветер».

Однако технологический подход в Китае не ограничивается гаджетами. Он становится частью обучения без границ. Во время пандемии онлайн-курсы, такие как «Shanghai Piano Hub», спасли тысячи учеников от прерывания обучения. Виртуальные уроки с использованием AI-анализаторов позволяли педагогам в режиме реального времени корректировать динамику и темп, даже находясь за тысячи километров. Но ключевой момент – это сочетание «живого» и цифрового: учитель остаётся проводником, а технологии – лишь инструментами, которые расширяют возможности, а не заменяют человеческое общение.

Этот подход несёт в себе парадоксы. С одной стороны, он делает обучение доступным: приложения вроде «Piano Master» предлагают базовые курсы бесплатно, открывая двери даже для детей из небольших городов. С другой – риск «технологического нарциссизма»: когда ученик начинает видеть в нотах только «пиксели на экране», а не эмоции.

В школах, где технологический подход реализован грамотно, ученики демонстрируют 20% большую скорость усвоения техники, чем в традиционных классах. Но это достигается ценой: педагоги должны стать не только музыкальными наставниками, но и «технологическими гидами», что требует постоянного обучения.

Традиционно-гуманистический подход: где классика встречается с душой

Если технологический подход – это язык современности, то традиционно-гуманистический – это связь с корнями. В Китае, где конфуцианское наследие учит «воспитывать через культуру», этот подход остаётся фундаментом. Он не просто передаёт технику – он воспитывает «духовную культуру», где музыка становится средством самопознания.

Суть подхода – в обучении через пример. Педагог, как мастер-мастер, демонстрирует не только, как играть «правильно», но и как музыка может выражать эмоции, мысли, даже философию. Например, в методике Цзяо Цзиньчэна ученики изучают произведения Баха не только как упражнение в контрапункте, но как «диалог голосов, подобный диалогу человека с судьбой».

Особое место здесь занимает «национальный элемент». Даже в классических репертуарах ученики учатся слышать отзвуки китайской философии. Например, произведение Гуо Цзиньчэна «Воспоминания о Янцзы» анализируется как «музыкальная картина, где каждый аккорд – капля воды, отражающая душу народа».

Этот подход требует от педагога не только мастерства, но и культурной грамотности. Он должен быть проводником между традициями и современностью, между техникой и душой. Однако традиционно-гуманистический подход сталкивается с вызовами. В эпоху, где «быстрый прогресс» ценится выше всего, методы, которые акцентируют внимание на «духовном росте», могут казаться слишком медленными. Но именно здесь, в балансе между «техникой и душой», китайская фортепианная педагогика находит свой уникальный путь.

Анализ педагогических достижений и перспектив

Китайская система начального фортепианного обучения – это симфония противоречий и гармоний. В ней традиция и инновация, строгость и творчество, технология и гуманизм сплетаются в единую мелодию, где каждый звук несет в себе историю, вызов и надежду.

Достижения системы налицо: они не только подтверждают её эффективность, но и меняют мировое представление о китайском музыкальном образовании. Стремительный рост международной конкуренции – яркий тому пример. Китайские пианисты, такие как Лю Чжан, регулярно побеждают в престижных конкурсах, таких как Чайковский или Вивальди, демонстрируя уровень подготовки, который не уступает европейским и американским коллегам. Это не просто успех отдельных личностей: за ним стоит целая система, где каждая нота начального этапа становится основой для будущих триумфов.

Демократизация доступа к обучению – ещё один фундаментальный шаг вперёд. Цифровые платформы, такие как «Piano Hub», превратили обучение в доступное для всех. В провинциальных школах, где раньше фортепиано было роскошью, теперь дети могут учиться через приложения, анализирующие их технику в реальном времени. Как отмечает автор диссертации, в провинции Гуандун количество учеников, прошедших базовые курсы, выросло на 40% за последние пять лет.

Сохранение культурной идентичности – здесь педагоги идут дальше формального включения национальных произведений в репертуар. Например, методика «Культурный код», разработанная

в Пекинской консерватории, ведёт учеников от изучения аккордных переходов Баха к импровизации на темы китайских народных мелодий. Это не просто добавление культуры, а её пронизывание каждой нотой, чтобы ученик понимал: классика – это не чуждое наследие, а продолжение его собственного культурного гена.

Однако в этой мелодии есть и проблемы, звучащие как диссонансы. Риск «технологического нарциссизма» становится всё острее. В школах, где обучение слишком увлеклось цифровыми инструментами, ученики порой теряют связь с эмоциями. Как рассказала преподаватель из Шэньчжэня: «Они видят ноты как задачи для «прохождения уровня», а не как истории, которые можно прожить».

Недостаток подготовки педагогов – ещё один вызов. В провинциях, где бюджеты ограничены, учителя не могут освоить новые технологии. Многие продолжают работать по методикам 1990-х, тогда как их ученики уже «дышат» цифровым миром.

Сопротивление традиционализму остаётся. Многие ветераны педагогики считают, что индивидуализация или геймификация разрушают классические ценности. Но молодое поколение педагогов настаивает: «Традиция должна быть живой, а не музейной».

Перспективы системы указывают на путь к синтезу. Внедрение «умных» учебных программ, таких как «Piano Vision 2.0», которые анализируют технику через искусственный интеллект и предлагают персональные творческие задания, становится ключевым трендом. Например, после анализа ошибок в пальцевой гимнастике, система предлагает ученику исправить их, сыграв импровизацию на тему китайского фольклора.

Обмен опытом между западными и китайскими педагогами открывает новые горизонты. Совместные проекты, такие как «Диалоги культуры», позволяют адаптировать методики Роберта Фрэнка (США) к китайским реалиям, добавляя элементы национальной культуры.

Воспитание «полифункциональных» учителей – цель, которая уже воплощается. В Уханском университете педагоги проходят программы, где они изучают не только технику, но и основы программирования, философию конфуцианства и современные методы импровизации.

Таким образом, китайская фортепианная педагогика стоит на пороге новой эры – где традиция и инновация, строгость и свобода, технологии и гуманизм не просто сосуществуют, а создают симфонию, способную вдохновлять поколения.

Заключение

Китайская система начального фортепианного обучения – это не просто методика, а философия, где каждый нотный знак становится мостом между прошлым и будущим. В ней традиция не гасит инновации, а, наоборот, дает им силу, а технология

не заменяет человеческое общение, а расширяет его возможности.

Современные педагогические подходы – игра, индивидуализация, технологии и гуманизм – не просто инструменты, а язык, на котором китайские педагоги говорят с новым поколением. Они учат детей не только играть на инструменте, но и видеть в музыке отражение своей души, культуры и мира.

Успехи системы очевидны: международные победы пианистов, доступность обучения даже в отдаленных регионах, сохранение культурной идентичности через музыку. Но вместе с ними приходят вызовы – баланс между технологией и эмоциями, подготовка педагогов к цифровой эпохе, преодоление сопротивления традиционализму.

Будущее этой системы – в синтезе. «Умные» программы, обмен опытом с западными коллегами, воспитание «полифункциональных» учителей – всё это не просто тренды, а необходимость. Китайская фортепианная педагогика, как река Янцзы, несёт в себе мощь традиций и стремление к новым горизонтам. И если сегодня в китайских музыкальных школах звучат не только произведения Баха и Бетховена, но и импровизации на темы китайских сказок, если ученик может исправить ошибку, сыграв «песню дракона» через приложение – значит, система живёт. Она не стоит на месте, а идёт в ногу со временем, сохраняя душу искусства.

Современные методики преподавания фортепиано в системе музыкального образования Китая разнообразны и многообразны. Педагогические подходы, такие как игровой метод, Монтессори, Использование технологий и игры в ансамбле, привносят новые идеи в процесс обучения, обеспечивая более глубокое и всестороннее понимание музыки. Они способны заинтересовать студентов, развить их творческий потенциал и подготовить к успешной музыкальной карьере. Современные методики преподавания фортепиано продолжают развиваться, сочетая традиционные подходы с инновациями. Применение технологий, акцент на эмоциональном восприятии и развитие творческих способностей делают обучение более глубоким и гармоничным. Важно, чтобы преподаватели сохраняли баланс между техническими навыками и художественным восприятием музыки, что является залогом успешного формирования нового поколения музыкантов в Китае.

Литература

1. Цзяо Цзиньчен. Методика фортепианного обучения в контексте китайской культуры. Пекин: Издательство Пекинской консерватории, 2018.
2. Ван Линь. Индивидуализация в музыкальном образовании: китайский подход. Шанхай: Издательство Шанхайской консерватории, 2020.
3. Ли Хуэйцзин. Музыкальная сказка: геймификация в обучении фортепиано. Гуандун: Издательство Университета Цзяотун, 2019.

4. Гуо Цзиньчен. Композиции для фортепиано: китайские мотивы. Пекин: Издательство «Классика и современность», 2015.
5. Piano Vision 2.0. Разработка компании «Shanghai Tech Music», 2021. Доступно на: <https://www.shanghaitechmusic.com/piano-vision> (дата обращения: 2023).
6. Piano Tales. Приложение для геймификации обучения. Разработано Центром цифрового образования (Пекин), 2019. Доступно на: <https://piano-tales.cn> (дата обращения: 2023).
7. Piano Hub. Онлайн-платформа для обучения. Доступно на: <https://www.piano-hub.cn> (дата обращения: 2023).
8. Исследование Piano Education in the Digital Age. Шанхайская консерватория, 2022.
9. Чэнь Цзянь. Традиция и инновация в китайском музыкальном образовании // В сборнике: Инновации в педагогике. 2021.
10. Международный музыкальный конгресс. Глобальные тренды в фортепианном образовании. Пекин, 2021.
11. Фрэнк Р. Инновации в музыкальном образовании: западный опыт. Нью-Йорк: Издательство «Music Education Press», 2020.

MODERN PEDAGOGICAL APPROACHES TO TEACHING PIANO PLAYING IN THE MUSIC EDUCATION SYSTEM OF CHINA

Hua Yuxiao

Moscow State Pedagogical University

The article is devoted to the study of modern pedagogical approaches to piano teaching in the Chinese music education system at the primary stage. The paper analyzes the most common approaches used by Chinese teachers. Such aspects as early learning, development of musical ear and sense of rhythm, formation of performing skills and aesthetic perception, as well as the role of innovative technologies in the educational process are considered.

Keywords: piano, music education, pedagogical approaches, elementary teaching, China.

References

1. Jiao Jincheng. Piano teaching methodology in the context of Chinese culture. Beijing: Beijing Conservatory of Music Publishing House, 2018.
2. Wang Lin. Individualization in music education: a Chinese approach. Shanghai: Shanghai Conservatory of Music Publishing House, 2020.
3. Li Huijing. Musical storytelling: gamification in piano teaching. Guangdong: Jiaotong University Publishing House, 2019.
4. Guo Jincheng. Compositions for piano: Chinese motifs. Beijing: Classics and Modernity Publishing House, 2015.
5. Piano Vision 2.0. Developed by Shanghai Tech Music, 2021. Available at: <https://www.shanghaitechmusic.com/piano-vision> (accessed 2023).
6. Piano Tales. An application for gamification of learning. Developed by Center for Digital Education (Beijing), 2019. Available at: <https://piano-tales.cn> (Accessed on: 2023).
7. Piano Hub. An online learning platform. Available at: <https://www.piano-hub.cn> (accessed on: 2023).
8. Research on Piano Education in the Digital Age. Shanghai Conservatory of Music, 2022.
9. Chen Jian. Tradition and Innovation in Chinese Music Education // In: Innovation in Pedagogy. 2021.
10. International Music Congress. Global trends in piano education. Beijing, 2021.
11. Frank R. Innovation in music education: the western experience. New York: Music Education Press, 2020.

Разработка дидактических методов педагогического регулирования учебно-воспитательной деятельности курсантов при изучении курса Истории России: обобщение опыта Сибирской пожарно-спасательной академии

Чёрный Сергей Петрович,

канд. пед. наук, доц., кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФГБОУ ВО Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России
E-mail: opk@sibpsa.ru

Савин Александр Петрович,

канд. пед. наук, доц., кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФГБОУ ВО Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России

Технический прогресс информационных технологий, обостряет пропагандистское воздействие на молодого человека. Педагогическое воздействие – важный фактор противостояния. Следовательно регулирование учебно-воспитательного процесса должно быть обеспечено эффективными дидактическими методами. Методическая классификация предложенная И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным для применения в общеобразовательной школе, но адаптированная к высшему профессиональному образованию позволяет эффективно регулировать учебную деятельность курсантов СПСА МЧС России. Возникает необходимость определения дидактической эффективности репродуктивных методов, как компонента применяемой методической системы. Выявлены: во – первых, потенциал репродуктивных методов при дидактическом регулировании педагогического взаимодействия, обеспечивающий приобретение устойчивых знаний и формирование интереса; во – вторых дидактические возможности репродуктивных методов при регулировании динамики поэтапного развития конкретного занятия. Наблюдали учебную деятельность курсантов первого курса СПСА МЧС России на занятиях семинарского типа по Истории России, используя традиционные методы педагогического исследования (систематическое визуальное наблюдение, ретроспективный анализ, педагогический эксперимент). Выявлена эффективность репродуктивных методов, стимулирующих усвоение исторических фактов и понятий, а так же формирование личностных убеждений. Успешность обучения на отдельно взятом занятии обеспечивается результативностью применения репродуктивных методов.

Ключевые слова: дидактическое регулирование; эффективность репродуктивных методов.

Введение

Объективная цель современного образования – формирование личности способной в условиях фактически неконтролируемого информационного потока самостоятельно анализировать и систематизировать его содержание, целевую направленность и значение для собственного личностного роста. Цель эта возникает одновременно с обучающей деятельностью человечества. «... обучение как общественная функция и как процесс через непрерывающееся обогащение интеллекта и способностей обеспечивает жизнедеятельность общества – этим и определяется его социально-историческая предназначенность» [2,31].

Специфика современного исторического этапа образования в том, что варианты получения знаний многообразны, и, к сожалению, в большинстве неконтролируемы. При этом личностное формирование осуществляется в процессе многоплановой деятельности, и под воздействием множества объективных и субъективных факторов «Развитие человека – это процесс становления и формирования его личности под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов, в числе которых целенаправленное обучение играет ведущую роль» [1,297]. Компоненты обучения совершенствуются вместе с техническим прогрессом. Стремительно развиваются формы трансляции учебной информации (содержательный компонент); обучаемый осваивает новые многообразные способы доступа к неограниченным информационным источникам.

Без сомнения доступность информации – положительный результат цивилизационного развития; но возникающий в следствие этого комплекс социальных и личностных проблем, не систематизированных еще, и не изученных, требует адекватного методического обеспечения оперативного регулирования процесса педагогического взаимодействия.

Активизация информационного потока включает опасность враждебного идеологического воздействия. Стратегия исторической фальсификации – проверенный и, как показала практика (80е – 90е г.г.) довольно результативный метод воздействия на молодое поколение. Именно гуманитарный сегмент познания подвержен непрерывному воздействию в форме целенаправленно скорректированного информационного потока. Идеологи-

ческие «фильтры»: запреты, цензура, отключения, текущий редакционный контроль и т.д., без сомнения необходимы (в разумных пределах); но реальных результатов можно добиться лишь эффективной деятельностью системы образования. Сформированные личностные характеристики каждого отдельного индивида, позволяющие критически воспринимать полученную информацию, систематизировать и анализировать ее на основе устойчивых научных знаний – основная преграда враждебному влиянию.

Основная часть

Формирование необходимых личностных характеристик: специальных знаний, профессиональных умений, и навыков их практической реализации, осуществляется, в значительной степени, на занятиях по учебной дисциплине «История России». Наблюдение и анализ учебной деятельности курсантов Сибирской Пожарно Спасательной Академии МЧС на занятиях семинарского типа по Истории России, выявили эффективность формирования устойчивой базы знаний и навыков научной систематизации и анализа, при системном, профессиональном дидактическом регулировании педагогического взаимодействия. «С принципом научности тесно связан принцип системности обучения: это такое качество знаний, которое характеризует наличие в сознании студента структурных связей (связей строения) адекватных связям между знаниями внутри научной теории» [2,127].

Методическое обеспечение оперативного дидактического регулирования – это объективная необходимость подготовки и осуществления образовательного процесса на каждом его этапе, это обязательная функция преподавателя. Используя методическую систему И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина при подготовке и организации семинарских занятий по Истории России мы зафиксировали ее положительное влияние на общую эффективность обучения. Поэтапный анализ занятия позволил определить значение каждого компонента методической классификации в процессе восприятия учебного материала, его усвоения и анализа. Выявлена возможность целенаправленного формирования познавательного интереса, как результативного стимула обучения.

Для наблюдения, анализа и выявления эффективности дидактического регулирования учебного процесса на основе методической классификации И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина мы воспользовались авторской схемой: объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемного изложения, эвристический или частично-поисковый и исследовательский методы.

Дидактические возможности применения «Объяснительно-иллюстративных» методов, включающих курсанта в процесс познания на семинарских занятиях по Истории России, определены в предшествующих исследованиях. Объяснительно – иллюстративные методы обеспечи-

вают активное включение обучаемого в процесс педагогического взаимодействия, стимулируют приобретение устойчивых знаний и формирование интереса как движущей силы дальнейшего обучения. Оперативное значение данного метода в том, что в рамках отдельного занятия он определяет развитие педагогического взаимодействия к последующим фазам восприятия, осмысления и систематизации учебного материала, обеспечивая эффективность процесса обучения в целом. Теперь целесообразно выявить дидактические возможности репродуктивных методов (когда последовательность учебного процесса осуществляется в системе предложенного преподавателем алгоритма). Анализ дидактического значения репродуктивных методов как самостоятельного компонента общей системы методической классификации И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, апробированных на занятиях семинарского типа Сибирской Пожарно Спасательной Академии, по дисциплине История России – новизна исследования.

Задачи исследования: определить эффективность применения репродуктивных методов при дидактическом регулировании процесса обучения; выявить их значение в приобретении устойчивых знаний, а так же в формировании интереса, как стимула обучения; во – вторых выявить оперативное значение репродуктивных методов в процессе отдельно взятого занятия при переходе от одного этапа к другому. Решение данных задач позволяет обосновать адекватность использования методической классификации И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина в системе специального, высшего образования, в чем заключается теоретическая значимость исследования. Практическая значимость – методическое обеспечение эффективного дидактического регулирования на занятиях семинарского типа по учебной дисциплине История России на первом курсе Сибирской Пожарно-Спасательной Академии МЧС.

Объект исследования – подготовка и проведение занятий семинарского типа по Истории России на первом курсе Сибирской Пожарно-Спасательной Академии МЧС. Предмет исследования – повышение эффективности обучения в результате использования репродуктивных методов классификации И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина при целенаправленном дидактическом регулировании педагогического взаимодействия на занятиях по Истории России с первокурсниками СПСА.

Имеющийся в распоряжении современного образования арсенал приемов, методов и форм обучения обеспечивает вариативность организации занятия на каждом этапе педагогического взаимодействия. Можно заимствовать идеи, отдельные элементы используемых в практике форм, но для каждого конкретного случая выстраивается своя, вполне определенная, форма работы. Предпочтительным является тот вариант, когда форма работы рождается в процессе коллективного осмысления и поиска [4,576].

Следовательно уровень методической подготовки педагога определяет продуктивность занятия. От выбора применяемой методики, и навыков ее использования конкретным педагогом напрямую зависит эффективность обучения. В данном случае мы исследуем методику предложенную, апробированную и внедренную еще в прошлом веке, но ее неизменная результативность позволяет рассматривать и анализировать каждый ее компонент как современный и обязательный. «... выделим ряд методических систем, наиболее перспективных для развития отечественного высшего профессионального образования и широко в нем представленных.

К числу этих систем относится, прежде всего, репродуктивное обучение, о котором сегодня огромное число исследователей пишет, как о пережитке «старых времен», с которыми необходимо всеми силами бороться.

Репродуктивный тип методической системы – действительно, сложившийся в течение многих предшествующих столетий конструкт. В его основе лежит идея сообщения обучаемому как можно больше информации, подлежащей усвоению, закреплению на примерах и последующему воспроизведению в процессе различных форм рубежного, текущего и итогового контроля» [3,67].

Репродуктивные методы, как компонент сложной классификации стимулируют самостоятельную аналитическую деятельность обучаемого в системе заранее подготовленных и предложенных педагогом вопросов и заданий. Таким образом формируется навык логического использования информации. Полученные ранее знания становятся не просто объектом для запоминания, но активным интеллектуальным субъектом, материалом для реализации, а следовательно, для самостоятельного построения новых (личных) информационных систем (суждений, понятий). «Постановка вопросов, формулирование противоречий и рассогласований, проблематизация знания – такие же древние приемы активизации обучения, как и сам процесс учения. ... Не от знания к проблеме, а от проблемы к знанию – таков девиз проблемного обучения. И это не просто перестановка слагаемых. Характер таким образом рожденного знания принципиально отличается от знания, получаемого в готовом виде. Оно хранит в себе в снятом виде сам способ его получения, путь движения к истине» [5,204]. Выявить и зафиксировать данную трансформацию, мы смогли используя традиционные методы педагогического исследования: визуальное наблюдение, беседа, ретроспективный анализ.

Тема семинарского занятия, выбранного для наблюдения и изучения – «Экономические проблемы СССР в послевоенный период». Используя объяснительно-иллюстративные методы, то есть предложив информацию в форме печатного материала, лекции, цифровых диаграмм, иллюстраций послевоенных разрушений и т.д. мы включаем курсантов в процесс обучения. На начальном эта-

пе педагогического взаимодействия, определяется содержательный компонент данного занятия: то есть устанавливается объем информации, ключевые персоналии и основные научные понятия для запоминания и самостоятельной репродукции; их трансформация в личностные устойчивые знания осуществляется уже на данном этапе семинарского занятия обеспечивая, в конечном итоге, интеллектуальное развитие курсанта.

Специфика высшего профессионального образования проявляется прежде всего в уровне требований к обучаемым. Запоминание учебного материала безусловно необходимый результат занятия, но важнее усвоение принципов систематизации, причинно-следственных связей, исторической синхронизации. Следовательно репродуктивный метод в данном случае направлен на усвоение и реализацию не только, и не столько содержания темы, сколько ее структуры в научной последовательности и системе взаимосвязей.

Определяем для курсантов перечень экономических проблем возникших в результате Второй Мировой войны, решение которых позволяло решить социальные задачи разоренной, голодной страны; а так же обеспечивало сохранение безопасности и суверенитета государства.

1. Восстановление разрушенного в результате боевых действий, оккупации, эвакуации хозяйства. Разрушенные города, заводы, коммуникации, колхозы и т.д.;

2. Оперативное осуществление сельскохозяйственных процессов (Единственный путь решения продовольственной проблемы с 1945 года – собственные ресурсы);

3. Восстановление, а в основном создание, производства продукции социального назначения (жилье, одежда, обувь, и т.д.);

4. Восстановление экономики и *создание современной промышленности* на территории отсталых сельскохозяйственных территорий вошедших в состав СССР: Молдавия, Западная Украина, Западная Белоруссия, Литва, Латвия, Эстония.

Это проблемы неизбежные и очевидные. Но объективно возникшее противостояние в лагере победителей, попытки пересмотреть результаты войны вчерашними союзниками, доктрина мирового лидерства США основанная на ядерном превосходстве, создают новые, уникальные по затратам, задачи.

5. Производство тактического оружия фактически не сокращается: продолжается выпуск танков более современных и качественных, совершенствуется производство артиллерии, увеличиваются затраты на выпуск стрелкового вооружения нового уровня и т.д.;

6. Начало строительства стратегического военного флота (в период Войны флот прибрежного действия);

7. Переход к качественно новой реактивной авиации;

Кроме того возникает новое для всего мира направление науки и производства, приобретающее

стержневое политическое и оборонное значение; по стоимости значительно превосходящее все затраты на мировую войну и восстановительный период...

8.Создание «Ядерного щита»;

Оказание экономической помощи «братским» народам:

9.Безвозмездное восстановление разрушенных городов Польши, Восточной Германии, Чехословакии, Австрии и Венгрии. Безвозмездное продовольственное обеспечение Польши, ГДР. Безвозмездное создание промышленности Польши, Болгарии, Румынии, ГДР, Албании. Экономическая безвозмездная помощь Югославии.

10.Военная и экономическая помощь Народной Освободительной Армии Китая под командованием Мао Цзэдуна. Передано вооружение Квантунской армии, КВЖД, Чань-чунская железная дорога, безвозмездно передано 170 млн рублей золотом для создания национального золотого запаса. Оказана помощь военными и техническими специалистами. Оказана безвозмездная продовольственная помощь.

11.Военная, экономическая, продовольственная помощь Кореи(Северной).

Каждая позиция данного перечня прокомментирована в процессе лекции. Требование к курсантам: обязательное усвоение и запоминание всех экономических проблем СССР возникших после, и в результате II Мировой Войны. Все пункты полностью воспроизводились опрошенными на семинарских занятиях. Последовательность корректировалась курсантами самостоятельно в процессе изложения. То есть репродукция соответствовала установленным требованиям. Но главным результатом использования репродуктивного метода на данном этапе было то, что обучаемые воспроизводя предложенную систему непроизвольно формулируют и осмысливают проблему переходя на следующий дидактический уровень когда включается методика проблемного изложения (постановка перед обучающимися проблемы, выделение противоречий, и возможные варианты решения).

В продолжение занятия деятельность обучаемого регулируется предложенным преподавателем алгоритмом, в данном случае комплексом логически связанных компонентов составляющих единый информационный блок. Данная дидактическая манипуляция определяет самостоятельное повторение курсантом учебных действий (запоминание, систематизацию, реализацию), что и требуется преподавателю на данном этапе занятия. Репродуцируя каждый компонент установленной преподавателем системы, то есть, создавая целостный комплекс конкретных знаний обучаемый запоминает их, осмысливает понятия и формирует личностные суждения. Осмысливая предложенную информацию курсант самостоятельно отбирает необходимые факты и систематизирует их по уровню значимости; в результате чего формируется достаточная информационная база позволяющая выйти на следующий уровень

познания. Активное дидактическое регулирование взаимодействия обучаемого, преподавателя и содержания занятия обеспечивают эффективность не только данного этапа но и процесса обучения в целом. Реализация репродуктивных методов объективно определяет новый уровень личностного процесса познания когда включаются методы проблемного изложения. Это уровень эффективного стимулирования трансформации внешней информации в устойчивые личностные знания.

Таким образом: исходя из полученных ранее результатов систематического визуального наблюдения учебной деятельности курсантов первого курса СПСА МЧС России на занятиях по учебной дисциплине История России, включая подготовку к занятиям семинарского типа, выступления, ответы и анализ тематических бесед, выявлена эффективность стимулирования познавательной активности при дидактическом регулировании педагогического взаимодействия основанном на методической классификации И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина адаптированной для высшей школы. Целенаправленное стимулирование интереса, обеспечивающего познавательную активность, а следовательно и умственное развитие, поэтапно реализуется в процессе занятия с последовательным включением в педагогическое регулирование (манипуляцию) методических компонентов используемой системы (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин). Подтверждена эффективность применения объяснительно – иллюстративных методов, включающих курсантов в процесс обучения созданием образно – информационной основы каждого занятия, и формированием тематического интереса. Теперь выявлено и проанализировано педагогическое значение репродуктивных методов организации и дидактического регулирования процесса обучения. Исходя из усвоенного курсантами содержания изучаемой темы, и сформированного интереса, как познавательного мотива, утверждена система знаний, понятий, суждений и информационных схем – как алгоритм дальнейших самостоятельных действий. На данной фазе занятия обучаемый самостоятельно осмысливает полученную информацию, систематизирует ее, выстраивает в определенную конфигурацию (то есть усваивает научные понятия и создает личностные суждения), тем самым трансформируя содержание темы в собственные знания. При этом его мыслительные процессы по прежнему стимулируются и направляются педагогом через последовательные требования и задания. То есть эффективно регулируются репродуктивными методами. Результат применения репродуктивных методов проявляется в готовности обучаемого перейти на следующий уровень обучения. То есть включение преподавателем метода проблемного изучения предварительно обеспечивается реализацией методов репродуктивных.

Применение репродуктивных методов на занятиях по учебной дисциплине История России

с курсантами первого курса СПСА МЧС России повышает эффективность обучения.

Литература

1. Бабанский Ю.К. Педагогика. // Просвещение, Москва, 1983 г. – С. 297
2. Попов В.А. История педагогики и образования // М. Издательский центр «Академия» 2010. – С. 31
3. Попков В.А., Коржуев А.В. Теория и практика высшего профессионального образования Учебное пособие для высшей школы // М. Академический Проект 2010. – С. 127
4. Сластенин В.А. Педагогика Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 576 с.
5. Смирнов Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности 6-е издание // М. Издательский центр «Академия» 2014. – С. 204

DEVELOPMENT OF DIDACTIC METHODS OF PEDAGOGICAL REGULATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF CADETS DURING THE COURSE HISTORY OF RUSSIA: GENERALIZATION OF THE EXPERIENCE OF THE SIBERIAN FIRE AND RESCUE ACADEMY

Cherny S.P., Savin A.P.

Siberian Fire and Rescue Academy

The technological progress of information technology is exacerbating the propaganda impact on a young person. Pedagogical influence is an important factor of confrontation. Therefore, the regulation of the educational process should be provided by effective

didactic methods. The methodological classification proposed by I. Ya. Lerner and M.N. Skatkin for use in secondary schools, but adapted to higher professional education, makes it possible to effectively regulate the educational activities of cadets of the Ministry of Emergency Situations of Russia. There is a need to determine the didactic effectiveness of reproductive methods as a component of the applied methodological system. There is a need to determine the didactic effectiveness of reproductive methods as a component of the applied methodological system. The following are revealed: firstly, the potential of reproductive methods in the didactic regulation of pedagogical interaction, ensuring the acquisition of stable knowledge and the formation of interest; secondly, the didactic possibilities of reproductive methods in regulating the dynamics of the phased development of a particular occupation. We observed the educational activities of the first-year cadets of the Ministry of Emergency Situations of Russia in seminar-type classes on the History of Russia using traditional methods of pedagogical research (systematic visual observation, retrospective analysis, pedagogical experiment). The effectiveness of reproductive methods that stimulate the assimilation of historical facts and concepts, as well as the formation of personal beliefs, has been revealed. The success of learning in a single lesson is ensured by the effectiveness of the use of reproductive methods.

Keywords: didactic regulation; effectiveness of reproductive methods.

References

1. Babansky Yu.K. Pedagogy. // Enlightenment, Moscow, 1983, p. 297
2. Popov V.A. History of pedagogy and education // M. Publishing Center "Academy" 2010. – p.31
3. Popkov V.A., Korzhuev A.V. Theory and practice of higher professional education A textbook for higher education // M. Academic Project 2010. – p.127
4. Slastenin V.A. Pedagogy: A textbook for students of higher pedagogical educational institutions. V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyonov; Edited by V.A. Slastenin. – M.: Publishing Center "Academy", 2007. – 576 p.
5. Smirnov D. Pedagogy and psychology of higher education. From activity to personality, 6th edition // M. Publishing Center "Academy" 2014. – p. 204

Русскоязычная фонация, формирование навыков грамотного пения на русском языке у студентов-вокалистов в процессе профессиональной подготовки

Шегай Юлия Камилевна,

доцент кафедры эстрадно-джазового пения Московского государственного института культуры и искусств
E-mail: yulichka92@mail.ru

В статье раскрывается проблема формирования навыков грамотного пения на русском языке, где русскоязычная фонация рассматривается как один из самых сложных языков для вокализации. Осуществляется анализ практических методик формирования устойчивых навыков грамотного пения на русском языке. Особое внимание уделяется проблеме формирования грамотной вокализации на русском языке, где рассматриваются основные причины отсутствия понимания правильной вокализации на русском языке. Формирование навыков грамотного пения на русском языке строится на освоении основных правил русскоязычной фонации, а также на детальном разборе вокального произведения. Автор статьи уделяет внимание умению анализировать, слышать нюансы и тонкости грамотного исполнения песен на русском языке для освоения базовых навыков, которые помогут в самостоятельной работе студента. Выявлено несколько основных компонентов, которые помогут вокалисту понять принципы обучения русскоязычной фонации и овладеть навыками пения, а также применять полученные знания в своей вокальной практике.

Ключевые слова: русскоязычная фонация, вокалист, эстрадный вокал, основные правила произношения на русском языке, методы формирования.

Владение голосом обуславливается жизненным опытом человека и уровнем его социально-культурного воспитания. Вокальная речь является составной частью языковой культуры. Незнание правил русского языка литературного произношения, а также несоблюдение этих правил и приемов артикуляции отрицательно влияют на восприятие и понимание текста песни слушателями. Вместе с тем, вокалистам следует вдумчиво подходить к фонации русского языка и исполнению вокальных композиций на русском языке.

В современном вокальном сообществе проблема грамотного пения на русском языке очень актуальна. Важно осознавать правила произношения русской фонации и понимать с чего стоит начинать работу над вокальным произведением. После проведения анкетирования среди студентов автором статьи выявлены основные причины отсутствия навыков пения на русском языке и что влияет на некачественное пение на русском языке:

1. **Отсутствие интереса к русскоязычному репертуару.** Одной из высших задач вокально-эстрадной педагогики является формирование у студента собственной манеры исполнения, которая постепенно складывается в процессе обучения из его стилистических предпочтений. Необходимо знакомить студентов с лучшими представителями различных музыкальных стилей и направлений. Формированием музыкального кругозора следует заниматься с самого раннего возраста. В процессе обучения каждый студент должен накапливать собственный репертуарный багаж, состоящий из разных произведений разных стилистик, чтобы иметь возможность в любой момент и в различных ситуациях применять имеющийся опыт.
2. **Технические особенности вокализации.** Под техническими особенностями вокализации следует понимать технику пения на русском языке. Для кого-то пение на русском языке сложнее, чем на английском. Это связано с фонационными звуками, которые в английском языке намного удобнее для вокализации, чем в русском. В русском языке много «неудобных» звуков, на которых гортань сильно задирается, что приводит к форсированному звуку. Очень важно чувствовать свой голосовой аппарат, уметь управлять структурами голосового аппарата, уметь сглаживать вокальные регистры, владеть качественным контролем выдоха, равномерным вибрато, ощущать опо-

ру (анкеровку), работать над дикцией. Очень часто в композициях большие интервалы в мелодии, где интервал приходится на переходные ноты исполнителя (смена регистров). Зачастую недостаток техники сильно сказывается на вокализации.

3. **Современные тенденции развития популярной музыки.** В современном музыкальном обществе с появлением новых артистов и новых песен, в которых непонятен ни текст, ни смысл песни. Скудный набор слов, несвязных между собой, неразборчивый текст, который некоторые вокалисты смело принимают за артистическую харизму и способ выражения, собственную манеру. Это негативно влияет на культуру исполнения, искажая русский язык, добавляя манерности к неразборчивому тексту исполнителя.
4. **Отсутствие детальной работы.** Отсутствие детальной работы над произведением – это часто повторяющийся цикл. Происходит это по причине неправильного разбора вокального произведения. Помимо русской фонетики в понятие «грамотное исполнение на русском языке» входит работа с текстом, фразировкой, смысловыми акцентами, нюансировкой, стилистикой, вокальная техникой, драматургией произведения. Только при наличии вышеупомянутого, возможно, создать целостное, вокальное исполнение.

Рассмотрим музыкальное произведение популярной группы А-студии «Я искала». Музыка – Гига Квенетадзе, слова – Инесса Каминская. Эта композиция очень популярна, ее исполняют на различных вокальных конкурсах, в учебных заведениях, на концертах. Не у всех получается спеть грамотно, с правильной фразировкой, акцентами и ударениями. Это связано еще и с тем, что вокалист, слушая оригинальное исполнение часто снимают манеру исполнения артиста, его стилистику. В данном случае исполнительница данной композиции Кэтти Топурия поет с акцентом, а многие, снимая со слуха и не анализируя ее исполнение делают много ошибок.

При разборе первого куплета и припева автор статьи обращает внимание на первые две фразы:

«Я парила в невесомости, я искала берег свой. Вел меня по краю пропасти за собою образ твой» (тут нужно включить снова аудио на этих двух строчках)

Исполнитель данной композиции делает ударными безударные слоги: «Я пАрила в невесомости, я искала берег свой. Вел меня по краю пропАсти за собою образ твой.» Из-за акцента и неправильно расставленных ударений фразировка композиции и смысловые акценты стоят не на своих местах, слова непонятны и очень часто это провоцирует появление манерности в исполнении. В жизни мы не говорим я пАрила, пропАсти. Поем как говорим. Пропасти, в невесомости, все как в жизни. Рассмотрим следующие две строчки первого куплета:

«В прошлоЕ опять, так хочу сбежать, нет дороги нАзад. Но куда идти не знаю. В этом ты винОват».

Ударения и фразировка неверные. Обратим внимание на неправильные ударения в словах: «В прошлоЕ опять, так хочу сбежать, не дороги нАзад. Но куда идти не знаю. В этом ты винОват.»

При изменении неправильных ударений на правильные можно заметить, что в этом случае ритмический рисунок тоже изменится, но на изменение мелодии это не повлияет – мелодия не меняется. Вокалисты часто не обращают внимания на фонетику. Систематические занятия и концентрация на нюансах произведений поможет проанализировать музыкальное произведение и отличить правильную фонетику от неправильной.

Если проанализировать припев, можно заметить неправильные ударения:

«Я искала тебя сто лЛет,
я искала тебя всЕгда.
Я ждала тебя сквозь города как никто другой.
Я искала тебя вО сне, я искала тебя наЯву.
Кто же скажет мне, для чего без тебя живу?»

Автор статьи обращает внимание на удвоенную «л» в слове «лет». В данном случае удваивать согласный звук нельзя, за исключением тех слов, где нужно пропеть двойную согласную, например, слово «НепремеННо». В этом слове мы должны спеть две согласные. Нужно поменять неправильные выделенные ударения на правильные. Частицы со словами выделять не стоит. Очень важно редуцировать звуки в словах. Например, слово всЕгда. Правильное ударение приходится на последний слог. Безударный слог «всег» поем через всИг» редуцируя звук «е» е на «и». Мы в жизни говорим, редуцируя слова. Этого правила нужно придерживаться в вокализации. Автор статьи на собственном артистическом опыте и работе со студентами сформировал основные правила грамотного пения русскоязыной фонетики:

- 1) Ударение в слове может быть один раз.

Как говорим в жизни, так и поем. В жизни мы не говорим: «ПрИвет, какдЕла?». Мы говорим; «Привет. Как дела?»

Также и в вокализации. Идем от слова, сохраняя правильные ударные слоги.

- 2) Артикуляция, дикция.

Хорошая дикция и артикуляция – это непременное условие правильного вокального исполнения. Для такого исполнения особую роль играет четкое произношение согласных, которое, в свою очередь, напрямую зависит от уровня натренированности активных органов речи – к таким органам относятся язык и губы. Нечеткое произношение слов мешает правильному восприятию, а плохо произнесенная фраза часто даже лишается смысла. Искажение звуков может сильно отвлечь внимание аудитории, заставив заострить внимание на дефектах звучания, а не на смысле сказанной фразы. Именно поэтому так важно работать

над дикцией и артикуляцией при помощи специальных упражнений. Обязательно проговаривайте различные скороговорки для улучшения дикции, ведь ваша дикция является не только средством донесения текстового содержания до слушателей, но и одним из важнейших средств художественной выразительности раскрытия музыкального образа.

3) Частицы со словами.

Частицы со словами важно петь, не акцентируя ударение на частицу и редуцируя гласный звук, например, возьмем первую фразу припева песни «Не могут жить в разлуке лебеди». Очень красивая композиция на музыку Игоря Крутого, слова Михаила Гуцериева.

Частица «не» и глагол «могут». В жизни, если мы произносим это словосочетание звук «Е» в частице редуцируется на звук «И». В вокализации нужно редуцировать также как и в разговорной речи. Таким образом, мы поем «не мОгут» через редуцирование, через «ни» с правильным ударением в слове «могут». Для кого-то разница может быть не так очевидна, на первый взгляд, может даже показаться, что этот нюанс не сильно вредит русской фонации, но именно из таких нюансов создается фразировка и целостность произведения.

4) Окончания

Окончания слов очень часто или проглатываются или сильно выделяются. Нужно следить за качественной вокализацией, чтобы в силу акцента на ударном слоге не провалить окончание. Например, возьмем первые две фразы припева известной композиции Арно Бабаджаняна «Твои следы». Очень часто вокалисты неправильно исполняют эту композицию, расставляя неправильно акценты в ударениях:

«Внутри твоих следов лед расставаниЯ, ну поверни, ну поверни следы обратнО

На словах «расставаньЯ» и «обратнО» вокалисты часто или вываливают или проглатывают окончания. Очень важно удержать кантилену, сделав акцент на правильное ударение, завершив музыкальную фразу правильно

5) Двойные согласные

Двойные согласные при вокализации следует не проглатывать, а обозначать. Например, слова «непременНО», «временНО», «отчаянНО».

Эти правила очень легко запомнить, они встречаются в каждом музыкальном произведении, уверена, что теперь вы будете чаще обращать на них внимание не только в своем исполнении, но и при прослушивании композиций в исполнении других вокалистов, что качественно перевернет ваше музыкальное мышление сделав вас лучшей версией себя.

Очень важна для формирования навыка грамотного пения на русском языке структура разбора вокального произведения, которая помогает систематизировать знания. Пошаговая схема работы над вокальным произведением поможет понять

с чего стоит начинать и как следует работать, чтобы добиться желаемого результата.

Перед тем, как вы приступите к вокализации нужно:

1) Ознакомиться с нотным материалом, с историей написания композиции, с авторами Знакомство с историей произведения зарождает в воображении художественный образ, который в свою очередь, помогает не только лучше понять замысел автора, но и создать правильную эмоциональную реакцию при исполнении, которая, в свою очередь, очень важна для создания целостного образа музыкального произведения. Исполнителю необходимо обращаться к истории создания песни и ее авторам. Такие сведения об исполнительской практике, времени создания произведения являются необходимым дополнением к той информации, которую несет нотный текст. Очень важно понять кто автор данного произведения и что именно он хотел сказать, создавая данную композицию. Продуктивный подход к трактовке является более ценным, раскрывая в музыкальном произведении новые грани исполнителя. Следует выучить правильную мелодию, написанную автором.

2) «Работа с текстом». На уроках со студентами следует прочитать текст композиции с выражением, как стихотворение, потому что считаю, что в первую очередь при работе с вокальным произведением необходимо сосредоточиться на его смысловой нагрузке. Часто исполнитель не уделяет должного внимания тексту, вместо этого концентрируется на мелодии, вокальных украшениях и различных технических навыках – находя в этом главное предназначение вокализации, но, это не совсем верное начало. Прежде всего нужно работать со смыслом композиции, именно поэтому сначала мы читаем текст как стихотворение, с правильными акцентами, фразировкой и интонацией, не лишним будет прочитать так текст несколько раз. Я рекомендую обязательно распечатывать слова песни, ведь зрительная память помогает нам лучше концентрироваться и быстрее запоминать текст. После того, как вы поработали над текстом композиции и можете рассказать ее наизусть как стихотворение, можно начинать работу над фразировкой, ритмическим рисунком.

3) «Работа с фразировкой, ритмическим рисунком». Работа с фразировкой – это интересный процесс. Очень часто в композициях ритмический рисунок создает неправильные ударения в словах. Мы можем изменить ритм без изменения мелодии, сохранив стилистику, музыкальность и правильные ударения.

4) «Работа над вокальной техникой». Петь на русском языке сложнее, чем на английском и в случае, если технически студент недостаточно подготовлен, это обязательно скажется на вокале. Технические сложности могут возникать даже в тех случаях, когда исполнитель выучил текст, расставил правильные акценты, ударения и выучил мелодию, потому что, если песня технически сложная, то в верхней тесситуре может быть очень

тяжело петь безударные слоги, прикрывая их, петь сглаженно, ровно, на опоре и следить за контролем фонационного выдоха.

Так как в русском языке есть удобные и неудобные звуки, а каждая нота сменяется разными словосочетаниями звуков это может привести к появлению зажимов или наоборот к заваленному звуку опущенной гортани, все это часто происходит, когда в низкой тесситуре нет технического навыка вывести звук к зубам и озвучить низкие ноты. Конечно, все это всего лишь дело техники, но для того, чтобы ею овладеть нужно ежедневно работать над своим голосом при помощи технических распевок, тренировок на занятиях, самостоятельной работе, все это необходимо использовать в системе для того, чтобы воспитать свой голос, научиться чувствовать свободу, комфорт при пении.

Бывает и так, что из-за технических проблем исполнителю очень трудно сконцентрироваться на чем-то другом, потому что все его мысли направлены на то, как допеть фразу или взять высокую ноту. Не торопитесь сразу приступить к пению со словами, если техника не отработана. Отработайте самые сложные технические места и как только почувствуете, что все получается и вы не отвлекаетесь от смысловой нагрузки песни приступайте к работе над драматургией произведения

5) «Работа над драматургией произведения». Очень важный этап в работе каждого вокалиста – это осмысление формы, в которую композитор облек поэтический текст, а также определение наиболее эмоционально-яркого места в динамическом развитии песни, то есть ее кульминации. Любое произведение становится интересным, ярким и образным, когда оно не монотонно, а наполнено динамическими оттенками и нюансами, когда в нем есть развитие от вступления до кульминационного момента и до завершающего аккорда.

Но при всем при этом самой главной составляющей всегда остается неповторимая индивидуальность артиста.

Индивидуальность дает возможность возникнуть и проявиться актерскому мастерству. Если при исполнении в произведении очерчивается есть драматургия, появляется появится персонаж, обозначается тема и вырисовываются событие, действие и конфликт мы можем назвать певца не только исполнителем, но и артистом. Именно наличие драматургии в эстрадном вокальном номере переводит исполнителя, демонстрирующего вокальное мастерство в артиста, который может прожить и рассказать историю. После того как вы пропустите через себя каждую строчку и каждое слово вашего произведения, у вас появится свое отношение к песне, свое осмысление и своя собственная версия исполнения. Например, если композиция военно-патриотическая, можно посмотреть фильмы о войне, так вам будет легче настроиться, понять, ощутить и донести до зрителя смысл композиции. Прежде чем выходить на сцену и делиться своими музыкальными мыслями,

нужно обязательно наполниться. Например, если ваша композиция о несчастной любви, вспомните свою личную историю или почитайте историю создания песни.

Таким образом, в ходе проведенного нами исследования было выявлено несколько основных компонентов, которые помогут вокалисту понять принципы обучения грамотному пению на русском языке и овладеть навыками правильного подхода к разбору вокального произведения.

Нужно помнить, что, работая с текстом и проговаривая его как стихотворение, вы правильно расставляете акценты. Работая над фразировкой, вы осмысливаете форму произведения, определяя динамическое развитие композиции. Работая над вокальной техникой, вы лучше владеете голосовым аппаратом и делаете нюансировку, добавляя различные вокальные приемы для передачи эмоционального состояния. Каждый этап очень важен и не работает один без другого. Артист через свое вокальное мастерство доносит до зрителя художественный образ и последовательность событий, заложенных в песне. Важно понимать для чего ты вышел на сцену, о чем ты хочешь рассказать и как ты хочешь рассказать эту историю. Очень важно не забывать о том, что: «Петь надо не только голосом, но и, головой, сердцем и всем своим существом» для того, чтобы зритель поверил, нужно быть верным себе и работать. Путь от простого к сложному, от музыкального анализа до полного погружения в композицию – самый верный путь к сердцу зрителя.

Литература

1. Далецкий О.В. Школа пения: Из опыта педагога: Учебное пособие. Москва: Московский гос. ун-т культуры и искусств, 2007
2. Барсова Л.Г. Сольное пение: Термины и понятия. Санкт-Петербургская гос. акад. театрального искусства. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургской гос. акад. театрального искусства, 2009.
3. Дмитриев Ю.А. Искусство советской эстрады. Москва: Молодая гвардия, 1962
4. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики, Москва: Музыка, 1996

RUSSIAN-SPEAKING PHONATION, THE FORMATION OF SKILLS OF COMPETENT SINGING IN RUSSIAN AMONG VOCAL STUDENTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Shegai Y.K.

Moscow State Institute of Culture and Arts

The article reveals the problem of forming the skills of competent singing in Russian, where Russian-speaking phonation is considered as one of the most difficult languages for vocalization. The analysis of practical methods for the formation of stable skills of competent singing in Russian is carried out. Russian russians pay special attention to the problem of the formation of literate vocalization in Russian, which examines the main reasons for the lack of understanding of correct vocalization in Russian. The formation of skills of competent singing in Russian is based on mastering the basic rules of Russian-language phonation, as well as on a detailed

analysis of a vocal composition. The author of the article pays attention to the ability to analyze, hear the nuances and subtleties of the correct performance of songs in Russian in order to master basic skills that will help in the student's independent work.

Several main components have been identified that will help the vocalist understand the principles of teaching Russian-speaking phonation and master singing skills, as well as apply the acquired knowledge in his vocal practice.

Keywords: Russian-language phonation, vocalist, pop vocals, basic pronunciation rules in Russian, methods of formation.

References

1. Daletsky O.V. School of singing: From the experience of a teacher: A textbook. Moscow: Moscow State University of Culture and Arts, 2007
2. Barsova L.G. Solo singing: Terms and concepts. St. Petersburg State Academy of Sciences theatrical art. – St. Petersburg: Publishing House of the St. Petersburg State Academy. theatrical Art, 2009.
3. Dmitriev Yu.A. The art of Soviet pop music. Moscow: Molodaya Gvardiya Publ., 1962
4. Dmitriev L.B. Fundamentals of vocal technique, Moscow: Muzyka, 1996

Дополнительное образование детей в современном социокультурном пространстве

Гарипова Инга Олеговна,

к.п.н., доцент, доцент кафедры дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Северо-Восточный государственный университет»,

Якимчук Светлана Александровна,

к.п.н., доцент, заведующий кафедрой дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Северо-Восточный государственный университет»

Шкатова Елена Александровна,

к.п.н., доцент, доцент кафедры педагогики и валеологии, ФГБОУ ВО «Северо-Восточный государственный университет»

В статье рассмотрено состояние проблемы функционирования и развития системы дополнительного образования детей в современном социокультурном пространстве: определено содержание дополнительного образования как образовательной системы, интегрированной в социокультурное пространство; дана характеристика форм организации дополнительного образования детей; выявлены социокультурная специфика и направления реализации досуговой функции дополнительного образования в соответствии с ней.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, регионализация образования, социокультурное взаимодействие, социокультурное пространство, социокультурные ценности.

Введение

В контексте совершенствования общего образования и научно-технологического прогресса РФ особую значимость приобретает вопрос реализации потенциала дополнительного образования. Ключевой акцент делается на развитии функциональной грамотности учащихся, а также их эмоциональных, физических, интеллектуальных и духовных компетенций.

Выступая связующим звеном между дошкольным, общим и профессиональным образованием, система дополнительного образования представляет собой особый общественный институт с обширным функционалом.

Среди его ключевых функций выделяется педагогическое сопровождение учащихся в процессе их социального становления, подготовки к самостоятельной жизни и выбору профессионального пути в современных социокультурных реалиях. В рамках теории социокультурного взаимодействия выделяется триединство основных компонентов: индивидум как активный участник взаимодействия, социум как система взаимосвязей между участниками социокультурных процессов, и культурная составляющая, включающая ценностно-нормативную базу и инструменты её реализации [7, с. 562].

Следовательно, социокультурная среда определяется жизненными установками человека, его социальным окружением и способом организации этого окружения [8, с. 149]. Образовательная сфера, включая дополнительное образование, играет существенную роль в этом процессе [9].

Материалы и методы

Анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизация.

Литературный обзор

В наши дни понятие «социокультурное пространство» трактуется как особая форма, вмещающая многогранность подходов к осмыслению социальных и культурных трансформаций. Такое понимание обусловлено познавательным потенциалом этого феномена, возникшего на фоне сложных процессов глобализации и регионализации, а также универсализации общества при сохранении его уникальных проявлений [4, с. 242]. Каждый регион и город обладает неповторимым социокультурным пространством, формируемым особенностями коммуника-

тивных процессов, количественно-качественными характеристиками и взаимосвязями социокультурных элементов.

Городское пространство включает различные социокультурные институты, наполняющие социокультурную сферу конкретным содержанием. К ним относятся образовательные учреждения разных уровней, задающие направление развития социокультурных компонентов. Медиа сфера участвует в формировании современного лингвистического и субкультурного пространства. Учреждения культуры и искусства отражают уровень жизни и культурные предпочтения горожан. Культурно-досуговые организации поддерживают местные традиции и интересы населения. Центры культуры выступают хранителями и трансляторами этнокультурного наследия. Интернет-пространство способствует интеграции локальной культурной специфики в региональный и национальный контекст.

Система дополнительного образования представляет собой уникальную сферу, объединяющую все эти социокультурные элементы через организацию разнонаправленной образовательной деятельности детей.

Федеральный проект «Успех каждого ребенка» предусматривает качественное совершенствование дополнительных образовательных программ через расширение их вариативности, внедрение сетевых форм реализации и модернизацию содержательного компонента по всем направлениям.

В естественно-научной сфере акцент делается на привлечении учащихся к исследовательской деятельности, включающей наблюдение, описание и моделирование природных явлений с применением междисциплинарного подхода. Туристско-краеведческое направление фокусируется на организации практической деятельности в форме экспедиций, походов и выездных образовательных мероприятий.

Техническое направление ориентировано на развитие у детей навыков создания технических и виртуальных объектов, формирование технологической грамотности и инженерного мышления. Социально-гуманитарная составляющая способствует вовлечению учащихся в общественные процессы различного масштаба, развивая их лидерские качества и различные виды современной грамотности.

Художественное направление обеспечивает погружение детей в разнообразные виды творческой деятельности с использованием как традиционных, так и инновационных технологий и материалов. Физкультурно-спортивная сфера направлена на освоение различных спортивных практик, способствующих всестороннему развитию личности, включая физическое, духовное и патриотическое воспитание.

Согласно Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 г., существует проблема разобщенности между системами дополнительного, общего и профессионального образования. Особенно заметна недостаточная интеграция

учреждений профессионального и высшего образования в реализацию дополнительных общеобразовательных программ [4, с. 7].

Приоритетной задачей становится создание механизмов, обеспечивающих непрерывность образовательного процесса и преемственность различных образовательных траекторий. Это предполагает формирование единого открытого пространства дополнительного образования через развитие сетевого взаимодействия между образовательными учреждениями.

Последнее десятилетие характеризуется активным реформированием системы дополнительного образования со стороны государства. Внедрение инновационных стратегий и инструментов, включая цифровизацию, привело к появлению новых образовательных структур: детских технопарков «Кванториум», Центров технологической поддержки образования при вузах, Центров цифрового образования «IT-куб».

Важным шагом в развитии системы стало создание региональных модельных центров дополнительного образования детей в рамках проекта «Доступное дополнительное образование для детей». Эти центры выступают координаторами между федеральным уровнем и местными образовательными учреждениями [6, с. 55]. В их функционал входит организационно-методическое сопровождение, мониторинг и поддержка образовательных учреждений, включая реализацию программ профессионального развития педагогов.

В целом, образовательный процесс в учреждениях дополнительного образования должен соответствовать ряду требований, среди которых можно выделить следующие:

- Соответствие социальному заказу общества.
- Ориентированность на изменяющиеся индивидуальные социокультурные и образовательные потребности детей; на разнообразные дополнительные образовательные программы, в том числе модифицированные, авторские, адаптированные, краткосрочные и долгосрочные [2, с. 5].
- Разработка методов развивающего обучения, способствующих эффективной образовательной деятельности детей.
- Отражение региональных особенностей и традиций.
- Разнообразие как по форме (групповые и индивидуальные занятия, теоретические и практические, исполнительские и творческие), так и по содержанию.

В системе дополнительного образования детей сложился разнообразный арсенал традиционных форм организации образовательного процесса. Лекционный формат способствует развитию творческого мышления через систематическое изложение материала. Семинарские занятия, построенные на обсуждении подготовленных материалов под руководством педагога, развивают аналитические способности и навыки публичных выступлений, стимулируют самостоятельную работу учащихся.

Дискуссионный формат позволяет расширять знания через обмен мнениями, формировать критическое мышление и умение аргументированно отстаивать свою позицию. Конференции дают возможность совершенствовать навыки презентации результатов собственной деятельности в формате открытого обсуждения.

Важное место занимают выездные формы обучения. Экскурсионная деятельность обогащает чувственное восприятие и визуальные представления через знакомство с достопримечательностями. Экспедиционная работа направлена на решение комплексных задач в нестандартных условиях, включая сбор и обработку данных. Туристические походы сочетают образовательные, оздоровительные и развивающие цели.

Особую роль играют учебные игры, моделирующие жизненные ситуации в развивающем контексте, что способствует познанию нового в увлекательной форме. Методическая литература также описывает широкий спектр нетрадиционных форм организации детской деятельности, учитывающих возрастные особенности обучающихся:

1. Для детей дошкольного и младшего школьного возраста: беседа с игровыми элементами, игра-путешествие, игра-имитация, викторина.

2. Для обучающихся среднего школьного возраста: творческая гостиная, презентация предмета, явления, события, факта, учебная игра, ролевая игра, коллективное творческое дело.

4. Для обучающихся старшего школьного возраста: социодрама, проблемная лекция, пресс-конференция, деловая игра.

В качестве основы многообразия форм организации деятельности детей выступают базовые характеристики:

- деятельность детей должна быть целенаправленной, иметь конкретное содержание, конкретные методы организации учебной и воспитательной деятельности;
- она должна быть структурированной, то есть состоять из отдельных взаимосвязанных этапов, подчиненных дидактической логике;
- организация деятельности детей должна быть направлена не только на формирование универсальных учебных действий, практических умений, но и на приобретение социокультурных компетенций.

Таким образом, распространение эффективных моделей интеграции начального общего, основного общего, среднего общего образования и дополнительного образования в сфере обучения и воспитания детей на основе социокультурных ценностей (моральных, эстетических, экономических и пр.) выступает целевым ориентиром на всех уровнях – федеральном, региональном, муниципальном.

Обсуждение

Социокультурное пространство образовательного учреждения – это система социальных связей

и отношений субъектов (дети, педагоги, родители), включенных в него и занимающих в нем определенное место. Каждый из субъектов является носителем ценностей норм, однако у детей ценностные представления.

В структуре и содержании социокультурных ценностей можно выделить следующие основные компоненты:

- познавательно-нормативный компонент включает в себя представления о ценностях своей страны и народа, а также о культуре других народов. Он охватывает знания о нормах поведения и общения, как общих, так и специфических, которые соответствуют культурным требованиям общества, а также убеждения и духовно-нравственные принципы;
- коммуникативно-творческий компонент предполагает соблюдение правил взаимодействия в повседневном общении и владение средствами общения;
- деятельностный компонент отражает выражение индивидуального отношения к различным аспектам жизни с акцентом на ценности. Он включает в себя творческое применение ценностных представлений в процессе коммуникативной и продуктивной деятельности [3, с. 33].

Важнейшими функциями социокультурного образования являются гуманитарная и социальная. При этом гуманитарная функция определяется социальной ответственностью субъектов за сохранение и развитие национальной культуры, создание условий для духовной и нравственной самореализации человека в современном обществе. Социальная функция определяет приоритетное участие педагогов в формировании системы социокультурных ценностей у подрастающего поколения посредством реализации образовательных программ.

Таким образом, указанные функции способствуют социализации и инкультурации личности через передачу фрагментов как общего, так и специализированного социального опыта, накопленного человечеством в целом и конкретным сообществом в частности. Это также включает введение ребенка в нормы и правила социальной и культурной адекватности обществу.

Обобщая выше сказанное, можно констатировать, что усвоение ребенком социокультурных ценностей в образовательном процессе основано на двух базовых составляющих: социокультурном развитии и формировании социокультурной компетентности.

Социокультурное развитие представляет собой процесс формирования социально значимых качеств личности. Этот процесс включает освоение социальных норм и культурных ценностей, формирование ценностного отношения к различным аспектам жизни – от самопознания до взаимодействия с обществом. Ключевым элементом выступает развитие поведенческих и коммуникативных навыков, базирующихся на принципах взаимоуважения и совместной деятельности [11, с. 2].

Социокультурная компетентность проявляется через поведенческие паттерны, объединяя коммуникативные особенности личности и её деятельность в рамках определенного культурного контекста.

Учреждения дополнительного образования детей, наряду с другими общественными институтами, формируют особое социокультурное образовательное пространство. Их уникальность заключается в предоставлении учащимся свободы выбора направлений деятельности, разнообразии форм образовательного процесса, применении индивидуального подхода и создании условий для успешной самореализации каждого ребенка.

Характерными чертами учреждений дополнительного образования являются их общедоступность и открытость, создающие благоприятную среду для социокультурного развития учащихся. Важную роль играет вовлеченность всех участников в процесс социокультурного развития. Образовательный процесс строится на личностно-деятельностной основе, что стимулирует развитие познавательной мотивации, творческого потенциала и способствует самоопределению детей [10, с. 28].

Эффективность социокультурного развития детей в учреждениях дополнительного образования обусловлена несколькими ключевыми факторами. Важнейшим является направленность культурных практик на формирование ценностных ориентаций, определяющих личностные качества обучающихся. Существенную роль играет учет региональной специфики социокультурной среды, а также интеграция социального обучения во все образовательные программы.

Модель социокультурного развития в системе дополнительного образования представляет собой комплексную структуру, включающую взаимосвязанные концептуальные, организационные, деятельностные, содержательные и оценочно-действенные элементы. В основе модели лежит синтез культурологического, аксиологического, личностно-деятельностного и компетентностного подходов. Практическая реализация осуществляется через различные формы культурных практик в рамках творческих объединений, основанных на принципах добровольности и свободного выбора направлений деятельности [11, с. 4].

Обучающиеся приобретают социокультурный опыт через активное участие в разнообразных мероприятиях: от творческих фестивалей и конкурсов до тренингов и мастер-классов. Этот процесс самореализации и самопознания выстраивается в соответствии с индивидуальными мотивами и персональной программой деятельности каждого участника.

В контексте реализации дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ, независимо от их направленности, задача социокультурного развития обучающихся и формирования у них соответствующих ценностей выступает в качестве центральной и системообразующей.

Вне зависимости от направленности программы и возрастной категории, вовлекаемых в ее реализацию обучающихся, достижение образовательных и развивающих задач опосредовано зависит от формирования социокультурных компетенций, системы социокультурных ценностей.

Заключение

Социокультурное пространство определяется как динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, которая создается усилиями социальных субъектов различного уровня и служит интегрированным условием для личностного развития индивида. К числу данных субъектов относится совокупность социальных институтов, в разной степени оказывающих воздействие на формирование социального опыта.

В современных условиях дополнительное образование детей занимает ключевую позицию в образовательном процессе, формируя уникальное пространство для специализированной учебно-воспитательной деятельности. Это среда, где расширяются возможности для приобретения индивидуального практического опыта и создаются условия для всестороннего развития личности.

Особая ценность дополнительного образования заключается в его способности обеспечивать комплексную защиту и укрепление физического, психического и социального здоровья учащихся. При этом образовательный процесс выстраивается с учетом индивидуальных характеристик каждого ребенка, включая его мотивацию, интересы и ценностные ориентиры.

Основная цель дополнительного образования состоит в оказании педагогической поддержки детям в процессе их социального самоопределения. Важным аспектом является практическая подготовка учащихся к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности в условиях динамично меняющейся социокультурной среды.

Система дополнительного образования усиливает практическую составляющую базового образования, существенно обогащая его содержание. Она восполняет пробелы в тех областях знаний и навыков, которые не входят в государственные образовательные стандарты различных уровней, но являются важными для всестороннего развития личности.

В соответствии с этим, организация дополнительного образования не может рассматриваться вне контекста конкретного социокультурного пространства и требует системного изучения существующих возможностей и перспектив повышения его функционального потенциала.

Литература

1. Антонова Н.Л., Меренков А.В. Социокультурное пространство дошкольной образовательной организации: теоретико-эмпирическая концептуализация и осмысление // Вестник

- Удмурдского университета. – 2017. – Т. 1, вып. 1. – С. 48–53.
2. Буйлова Л.Н. Дополнительное образование детей: экспликация понятия // «Концепт». – 2012. – № 3. – С. 31–35.
 3. Ежкова Н.С. Социокультурные ценности и проблема приобщения к ним детей / Н.С. Ежкова, И.С. Чуканова. // Молодой ученый. – 2016. – № 13.2 (117.2). – С. 32–34.
 4. Ерохина Т.И. Социокультурное пространство как фактор формирования духовно-нравственных ценностей // Верхневолжский филологический вестник – 2023 – № 4 (35). – С. 149–152.
 5. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 г., утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 марта 2022 г. № 678-р).
 6. Методический сборник для руководителей и педагогов субъектов Российской Федерации в целях реализации и продвижения мероприятия федерального проекта «Успех каждого ребёнка» национального проекта «Образование» – Создание новых мест дополнительного образования детей. / Коллектив авторов. – Санкт-Петербург: Счастливый Билет, 2021. – 192 с.
 7. Научные подходы в современной отечественной психологии / А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко и др.; отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2023. – 759 с.
 8. Орлова Е.В. Социокультурное пространство: к определению понятия // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение // Вопросы теории и практики. – 2017. № 7(81) – С. 149–152.
 9. Попова Н.А. Социокультурные аспекты развития образования в современном обществе // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2–2; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22953> (дата обращения: 04.04.2025).
 10. Теория и практика современного дополнительного образования детей / А.И. Щетинская, О.Г. Тавстуха, М.И. Болотова. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2006. – 401 с.
 11. Филатова М.Н. Социокультурное развитие учащихся в учреждении дополнительного образования детей: Автореферат дис. ... к.п.н.:

13.00.01. Московский педагогический государственный университет – Москва, 2013.

ADDITIONAL EDUCATION FOR CHILDREN IN THE MODERN SOCIOCULTURAL SPACE

Garipova I.O., Yakimchuk S.A., Shkatova E.A.

North-Eastern State University

The research investigates how the children's supplementary education system functions and develops within contemporary sociocultural environment. This study provides an analysis of supplementary education's content as an educational framework embedded in sociocultural space, outlines the organizational structures of children's supplementary education, and explores its sociocultural characteristics along with approaches to leisure activities implementation based on these specific features.

Keywords: additional education for children, regionalization of education, sociocultural interaction, sociocultural space, sociocultural values.

References

1. Antonova N.L., Merenkov A.V. Sociocultural space of preschool educational organizations: theoretical and empirical conceptualization and comprehension // Bulletin of Udmurt University. – 2017. – Vol. 1, No. 1. – P. 48–53.
2. Buylova L.N. Additional education for children: explication of the concept // «Concept». – 2012. – No. 3. – P. 31–35.
3. Ezhkova N.S., Chukanova I.S. Sociocultural values and the issue of introducing them to children // Young Scientist. – 2016. – No. 13.2 (117.2). – P. 32–34.
4. Erokhina T.I. Sociocultural space as a factor in the formation of spiritual and moral values // Upper Volga Philological Bulletin. – 2023. – No. 4 (35). – P. 149–152.
5. Concept for the Development of Additional Education for Children until 2030, approved by the Order of the Government of the Russian Federation dated March 31, 2022, No. 678-r.
6. Methodological Collection for Leaders and Educators in the Russian Federation Regions to Implement and Promote the Federal Project «Success of Every Child» within the National Project «Education» – Creation of New Places for Additional Education for Children / Collective of Authors. – Saint Petersburg: Schastlivy Bilet, 2021. – 192 p.
7. Scientific Approaches in Modern Domestic Psychology / A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko, et al.; Ed. by A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko, G.A. Vilenskaya. – Moscow: Publishing House «Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences», 2023. – 759 p.
8. Orlova E.V. Sociocultural space: towards the definition of the concept // Historical, Philosophical, Political, and Legal Sciences, Cultural Studies, and Art Studies // Issues of Theory and Practice. – 2017. – No. 7(81). – P. 149–152.
9. Popova N.A. Sociocultural aspects of education development in modern society // Modern Problems of Science and Education. – 2015. – No. 2–2; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22953> (accessed: 04.04.2025).
10. Theory and Practice of Modern Additional Education for Children / A.I. Schetinskaya, O.G. Tavstukha, M.I. Bolotova. – Orenburg: Publishing House of OSU, 2006. – 401 p.
11. Filatova M.N. Sociocultural development of students in additional education institutions for children: Author's abstract of the PhD dissertation in Pedagogy (13.00.01). Moscow State Pedagogical University – Moscow, 2013. – 242 p.

Модель духовно-нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста на основе реализации педагогических условий в воскресной школе

Зекунова Лия Андреевна,

соискатель научной степени кпн, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого; магистр богословия, Общецерковная аспирантура и докторантура им. святых равноапостольных Кирилла и Мефодия (ОЦАД)
E-mail: liya@ener.ru

В исследовании рассматривается процесс духовно-нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста в воскресной школе. Цель исследования – обосновать педагогические условия оптимизации процесса духовно-нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста в воскресной школе.

Актуальностью данного исследования является предложенная автором модель духовно-нравственного воспитания старших дошкольников в условиях воскресной школы «Ангел мой» Казанского храма д. Богдановка Коломенского благочиния, при помощи которой возможно сформировать педагогические условия воскресной школы с использованием методов обучения и эффективностью их применения, результат которых определяется по средствам методов исследования и выявлением маркеров оценки духовности и нравственности учащихся. Методы исследования включали анализ педагогической литературы, нормативных документов, а также практического опыта воскресных школ.

По результатам исследования, в отрицательном прогнозе выявлена «педагогическая запущенность», в положительном – достижение духовно-нравственной воспитанности. Выводы подтверждают значимость присутствия определенных педагогических условий в созданной модели, которые способствуют достижению учащихся духовно-нравственной воспитанности.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, модель духовно-нравственного воспитания, воспитанность, субъект-субъектные отношения, педагогические условия, педагогическая запущенность, методы воспитания, маркеры оценки духовности и нравственности.

Введение

Моделируя педагогические условия в интересах оптимизации процесса духовно-нравственного воспитания старших дошкольников в воскресной школе необходимо учитывать, что существует разделение их внутренние, – психолого-педагогические, включающие воспитательные и дидактические компоненты и внешние, которые представлены социальными и организационно-педагогическими компонентами.

Предложенная модель представлена в интересах создания условий для приобретения учащимися личностных ориентиров, жизненных смыслов [8], навыков общения, нравственных качеств, что в совокупности обеспечивает в дальнейшем духовный рост развивающейся личности (рис. 1).

Специфика воспитательной системы воскресной школы состоит в наличии религиозно-церковной составляющей, дающую вектор иерархической направленности воспитательного процесса и определяющей содержание системы и системообразующих направлений деятельности [14], что приобретает особую актуальность для нашей многонациональной и потиконфессиональной страны с позиций интернализации ценностей православного вероисповедания, когда создаваемые педагогические условия реализуются с опорой на общекультурные, общечеловеческие ценности, что достигается благодаря приобщению к системе ценностей Мировых религий и, в частности к Православию, как государствообразующей религии России [5].

Субъектами данной системы являются – учащиеся, педагоги, родители и священник, осуществляющий не только функцию контроля над педагогическим процессом, но и принимающий деятельное участие в лице духовника (православного психолога) и педагога (пастыря). При рассмотрении субъект-субъектных отношений учащегося и педагога, следует констатировать, что учащийся является ключевым элементом всего воспитательного процесса, а основной целью процесса – развитие духовно-нравственных качеств личности на основе природных, наследственно-обусловленных задатков [2]. Стоит учитывать также, по мнению Сыркина Л.Д. такое понятие, как личностно-адаптационный потенциал учащегося, это совокупность субъективных и личностных качеств [13]. В результате динамичного взаимодействия в рамках информационного обмена педагога и учаще-

гося на протяжении всего воспитательного процесса происходит построение отношений, через

постановку общих целей, на основе взаимоуважения, взаимопонимания и сотрудничества.

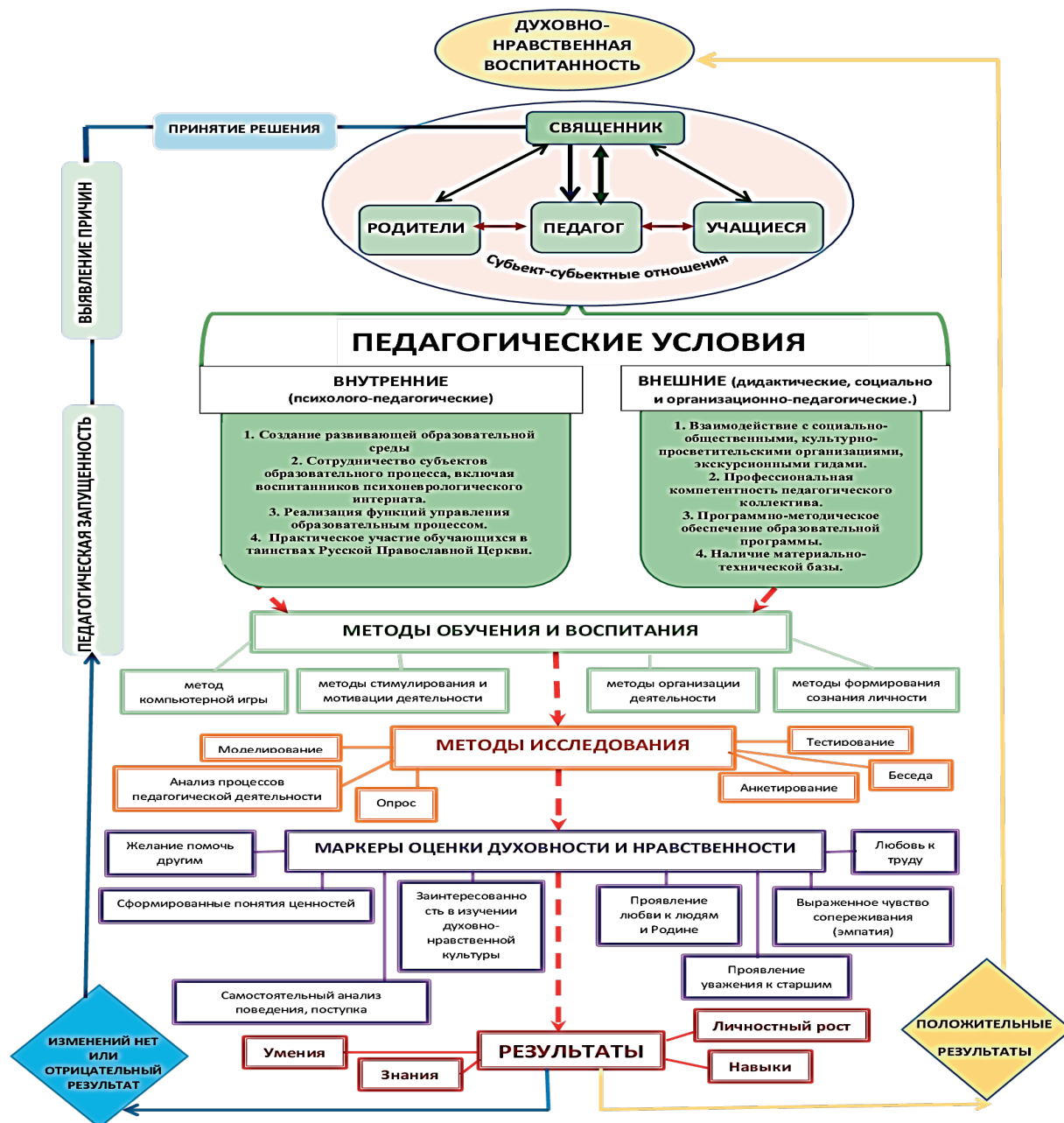


Рис. 1. Модель создания педагогических условий оптимизации процесса духовно-нравственного воспитания в воскресной школе

С православной точки зрения, дело духовно-нравственного воспитания – это не только процесс передачи знаний, но и возжигание души ребенка, а это происходит только от сердца к сердцу, как свеча от свечи [6], необходимость педагогу раскрыть те нравственные качества в ребенке, которые были заложены изначально, как образ Божий и божественный замысел. В рамках представленной модели создания педагогических условий оптимизации процесса духовно-нравственного воспитания в воскресной школе предприняты усилия, направленные на интеграцию задач светского воспитания, решение которых определяется степенью и уровнем освоения обучающимися морально-этических норм, как принятых образ-

цов данных из вне с решением задач духовного воспитания, предполагающих развитие уже заложенных изначально в душу ребенка нравственных принципов.

Субъект-субъектные отношения родителей и педагога рассматривает Л.Н. Красавина, акцентируя внимание на том, что именно позиция семьи в качестве коллективного субъекта имеет решающее значение в формировании субъектной позиции ребенка и уровень развития субъектной позиции семьи не всегда является достаточно высоким, чтобы обеспечить необходимое субъектное развитие ребенка [11].

В рамках предложенной модели создания педагогических условий в интересах совершенство-

вания духовно-нравственного воспитания трудно переоценить роль и место воскресной школы в решении широкого круга вопросов, связанных с духовно-нравственным воспитанием, в силу того, что в отличие от общеобразовательной организации вопросы воспитания, а не дидактические проблемы определяют цели деятельности и место воскресной школы в системе образования.

Катович Н.К. выделяет три этапа сотрудничества родителей и педагогов [9]:

1. Знакомство – где доводится информация о процессе воспитания, знакомство с программой, задачами и ценностями воспитания, запланированными мероприятиями и требованиями, предъявляемыми к учащемуся.
2. Планирование совместной деятельности – поиск потенциала и возможностей, интересов, разделение ответственности за процесс воспитания ребенка.
3. Взаимодействие педагога и родителей – продолжение сотрудничества в приемлемых формах для обеих сторон, формирование доверия к педагогу, достижение психологического комфорта всех участников образовательного процесса.

Противоречие между каноническими основами религиозного воспитания и демократическими принципами субъект-субъектного подхода преодолевается в рамках предлагаемой модели и в интересах достижения общей цели духовно-нравственного воспитания, предполагающей демократизацию системы образования путем повышения активности и вклада всех участников процесса (священник, педагог, родители, учащиеся), что призвано повысить эффективность всей системы в целом на основе некоего компромисса.

В рамках представленной модели мы также подразделяем педагогические условия оптимизации процесса духовно-нравственного воспитания в воскресной школе на внутренние и внешние.

К внутренним мы относим условия психолого-педагогической направленности, а именно:

1. Создание развивающей образовательной среды.

В соответствии со стандартом учебно-воспитательной деятельности в воскресных школах РПЦ необходимо – «Создание в воскресной школе условий, способствующих воспитанию христианского благочестия, нравственного поведения, навыков противоборства злу». Сама организация воскресной школы, уже предполагает создание целенаправленной духовно-культурной атмосферы, данная среда формируется за счет бесед, учащихся со священником, проведением педагогами тематических занятий по духовным дисциплинам, совместных традиционных праздников, участию в богослужении, совместному труду и помощи нуждающимся (волонтерской деятельности).

2. Сотрудничество субъектов образовательного процесса, включая воспитанников психоневрологического интерната.

Понятие сотрудничество включает в себя – взаимодействие, выстроенное на взаимном доверии, взаимопомощи всех субъектов процесса, умение работать друг с другом, для достижения общих целей. Где главной целью выступает – становление гармоничной духовно-нравственной личности учащегося.

Стоит сказать об особых педагогических условиях – межличностном взаимодействии учащихся воскресной школы с воспитанниками психоневрологического дома интерната, способствующие обоюдному духовно-нравственному развитию. Проведение различных форм занятий и внеурочной занятости учащихся воскресной школы совместно с воспитанниками психоневрологического дома-интерната способствует воспитанию таких качеств, как способность сопереживать, готовность прийти на помощь людям в трудных жизненных ситуациях, доброта и отзывчивость.

Совместное духовно-нравственное воспитание учащихся воскресной школы и воспитанников психоневрологического интерната с основным диагнозом легкая умственная отсталость достаточно ново. Не каждая воскресная школа имеет опыт совместного инклюзивного образования, а лишь немногие. Как пишет Вяликова Г.С. – данный вид образования предполагает совместную форму обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью, когнитивными и ментальными особенностями с нормативно развивающимися детьми в обычной школе [4].

Возможность реализации описанной инклюзивной модели, предполагает проведение совместных мероприятий и общих воспитательных программ в значительной мере ограничена, что продиктовано необходимостью соблюдения и исполнения ряда условий, продиктованных необходимостью обеспечения безопасности образовательной среды для всех участников образовательного процесса в воскресной школе. Важнейшим условием реализации инклюзивной модели является, в данном случае, реализация индивидуального подхода, в рамках которого необходимо учитывать, что комплектование инклюзивных групп, включающих и воспитанников воскресной школы, и воспитанников интерната, предполагает ограничения по численности инклюзивных групп. В силу того, что предложенная нами инклюзивная модель, включающая воспитанников воскресной школы и воспитанников психоневрологического интерната, является в достаточной мере новой и оригинальной, нормативные требования для неё не разработаны и в рамках предлагаемой модели опираемся, преимущественно, на собственный опыт.

На основе анализа накопленных нами эмпирических данных и педагогического опыта нами рассматривается в качестве оптимальной численность инклюзивных групп в пределах от 8 – до 12 участников на каждого педагога-воспитателя. При этом, отбор воспитанников психоневрологического интерната осуществляется при участии врача-психиатра и предполагает, что в состав инклю-

живных групп могут быть включены воспитанники интерната с легкой и, в отдельных случаях, с умеренной степенью умственной отсталости, без склонности к агрессии, автоагрессии и аффективным нарушениям. В качестве важного педагогического условия также выступает компетентность педагогов-воспитателей воскресной школы в вопросах ведения инклюзивных групп.

Автором предлагаемой инклюзивной модели накоплен педагогический опыт, согласно которому взаимодействие в инклюзивных группах способствует нравственному развитию всех участников образовательного процесса. Воспитанники психоневрологического интерната получают возможность расширить круг общения благодаря взаимодействию в процессе обучения с детьми с норм типичным развитием и выступают в качестве важнейшего педагогического условия для формирования толерантного отношения к ним и таких морально-нравственных качеств как сострадание, способность прийти на помощь, тем, кто в ней нуждается.

Таким образом, совместное взаимодействие в воспитательном процессе всех субъектов педагога и учащихся (без различия в психическом и физическом развитии), приводит к общему взаимообмену навыками, привычками, нравственными установками и духовному развитию.

3. Реализация функций управления образовательным процессом.

Процесс управления любой педагогической системой предполагает целеполагание и планирование, за выполнение данных условий отвечает педагог, контроль его действий осуществляет священник (настоятель). От постановки цели урока, беседы, действия, в следствии планирование и до конечного результата педагог принимает ответственные решения, так как чем с большей добросовестностью он подойдет к своим управленческим функциям, будет зависеть продуктивность результата образовательной деятельности.

4. Практическое участие обучающихся в таинствах Русской Православной Церкви.

Как пишут ряд авторов: архиеп. Евсевий (Орлинский), свящ. Анатолий Гармаев, прот. Евгений Шестун, Порфирий Кавсокаливит, духовное воспитание преобразуется и дополняется религиозным (православным), особенно это значимо для деятельности воскресных школ, когда формирование духовного мира ребенка направлено на следование христианским ценностям и участие в таинствах Русской Православной Церкви. В трудах многих святых отцов Церкви говорится о необходимости соблюдения трех аспектов – воспитание тела, души и духа. Это достигается посредством воспитания добродетелей, внушения им понятия страха Божия и Любви Божией, приобщения к церковным таинствам и участия в церковной жизни.

В рамках предложенной модели создания педагогических условий оптимизации процесса духовно-нравственного воспитания в воскресной школе к внешним условиям мы относим социаль-

ную, организационную и педагогической направленность воспитательного процесса, в структуре которого можно выделить следующие компоненты:

1. Взаимодействие с общественными, культурно-просветительскими организациями, осуществляющими просветительскую и экскурсионную деятельность. Улучшению качества образовательного процесса в воскресной школе может способствовать сотрудничество с учреждениями дополнительного образования и домами культуры, что существенно расширяет возможность участия воспитанников воскресной школы в тематических мастер-классах, спектаклях, праздничных мероприятиях. Автор опирается на положительный опыт постановки спектаклей Инклюзивные семейные театры, для проведения совместных театральных постановок Семейного инклюзивного театра «Соловьи» г. Коломна. Весьма полезным для духовно-нравственного воспитания учащихся воскресной школы явилось вовлечение их в подготовку и проведение ежегодных Фестивалей Духовной музыки, хорового пения, народной и патриотической песни «Богдановский родник», который проводится совместно с Коломенской духовной семинарией.

2. Профессиональная компетентность педагогического коллектива.

Педагогу воскресной школы необходимо обладать рядом компетенций, для осуществления своей образовательной и воспитательной деятельности, обладать личными и профессиональными качествами, с помощью которых возможно систематически вести работу по решению профессиональных задач, в нашем случае образовательные и воспитательные.

3. Программно-методическое обеспечение образовательной программы.

Мнение авторов Свиридовой О.В., Усик И.В., Кузнецовой С.Т., Алахвердян Н.Е., Сабитовой А.М., Наумовой Т.В., Казаковой В.В. и др., сводится к тому, что для формирования духовно-нравственной личности можно и нужно применять в образовательной и воспитательной деятельности информационные технологии, что повышает творческий и интеллектуальный потенциал учащихся. Если информация представлена ярко, эмоционально, конструктивно, она вызовет интерес учеников (особенно детей дошкольного возраста) для познания нового и усвоение материала будет более продуктивным.

4. Наличие материально-технической базы. При наличии такого педагогического условия, как возможность материально-пространственной и технических условий образовательной среды позволяет педагогу продуктивно произвести подачу учебного материала в комфортных условиях для всех участников процесса.

Воскресные школы компенсируют отсутствие информационных технологий подачей учебного материала устно при помощи тех инструментов,

которые более доступны – это беседа, квесты, игровая форма, при помощи творческих занятий, вокала. Но по опыту православных педагогов, современное поколение детей требует общения с ними на их «информационном» языке. Чем больше педагог способен ориентироваться в информационной среде, тем быстрее он может найти подход к ученику.

При наличии субъект-субъектных отношений родители-педагог-учащиеся, педагогических условий, рассмотрим **методы обучения и воспитания**, применяемые в данной религиозно – воспитательной организации:

1. *Метод компьютерной игры при помощи авторской компьютерной тестовой игровой программы «Закон Божий».*

Цель – знакомство учащихся с основами православной веры через современные информационные технологии, наставление в вере, как передаче хранимых в Священном Предании Церкви христианских смыслов и опыта Богопознания, нравственных и религиозных норм поведения. Игровая программа создавалась с учетом того, что не все дошкольники могут читать или полноценно воспринимать учебный материал личностно-контактно, поэтому в ней использовались графические и аудиофайлы. Программа включает в себя блок – Закон Божий – базовые понятия доступные знания о Боге, о молитве, о Церкви и о христианской жизни для возрастной категории старший дошкольный возраст. Программа представляет собой компьютерную игру-тест, в которой дети будут должны ответить на 10 вопросов из трех тематических блоков. Тест будет состоять из картинок и текста, при наведении на который будет воспроизводиться аудио.

Данный метод мотивирует к повышению познавательной активности учащихся и способствует совершенствованию системы духовно-нравственного воспитания старших дошкольников.

2. *Методы стимулирования и мотивации деятельности.*

Данные методы можно разделить на группы: Словесно-эмоционального воздействия, наглядно-практического воздействия, игровые, словесные, практические или деятельностные, наглядные.

По мнению Алтуниной И.Р. мотивация в организации совместной деятельности учащихся и педагога является стимулом, для включения ребенка в предлагаемую педагогическую ситуацию, которая предполагает достижение поставленных учебно-воспитательных целей [1].

3. *Методы организации деятельности.*

(Информационно-рецептивный метод. Репродуктивный метод. Проблемный метод. Эвристический метод. Исследовательский метод. Метод проектов.)

4. *Методы формирования сознания личности.*
(Разъяснение, беседа, рассказ).

Главный инструмент данного метода – слово, при помощи которого учащийся практикуется

в высказывание своего мнения, его обоснования, выбора, побуждаемых нормами поведения, принятых в обществе. Также направлены на обогащение сознания ребенка об окружающем мире, природе, обществе, нравственных категориях добро и зло, хорошо и плохо.

При наличии субъект-субъектных отношений всех участников образовательного процесса, педагогических условий свойственных воскресной школе и методов обучения и воспитания, применяемых в данной системе, необходимо использовать методы исследования – средства и способы получения информации, которые мы будем применять для дальнейшей оценки, проведенной нами деятельности, направленной на духовно-нравственное воспитание детей старшего дошкольного возраста.

Используемые методы исследования; моделирование, анализ процессов педагогической деятельности, опрос, анкетирование, тестирование, беседа.

По итогам использованных методов исследования возможно выделить маркеры оценки, свойственный данной возрастной категории учащихся, а именно старших дошкольников.

Маркеры оценки духовности и нравственности: Желание помочь другим, сформированные понятия ценностей, самостоятельный анализ поведения, поступка, заинтересованность в изучении духовно-нравственной культуры, проявление любви к Родине, людям, любовь к труду, выраженное чувство сопереживания (эмпатия), проявление уважения к старшим.

По результатам изучения процесса духовно-нравственного воспитания старших дошкольников в воскресной школе, является категория детей, показавший **отрицательный результат** вводиться понятие «педагогическая запущенность» или «трудновоспитуемость» и выявляются причины возникновения данного феномена, после чего ставится цель – принятие решений по устранению данной проблемы.

В научно-педагогической литературе нет однозначного толкования термина «педагогическая запущенность», в педагогической же практике часто употребляется понятие «трудные дети».

С точки зрения основ духовной культуры педагогическая запущенность – «это отклоняющееся от нормы развитие и поведение ребенка, возникшие по педагогическим причинам» [3], а именно не достаточно скоординированного процесса воспитания, факта беспризорности, бесконтрольности поведения, применение неэффективных методов воспитания, пренебрежение индивидуальными особенностями и правами ребенка.

Коррекция педагогической запущенности возможна при соблюдении определенного ряда условий, а именно педагогической, психологической и духовной поддержки.

Главным решением данной проблемы является – увеличение воздействия на данную категорию учащихся, посредством:

1. Оказания психолого-педагогической помощи со стороны педагога и священника.
2. Усиление контроля за поведением, общением со сверстниками и педагогами, в соответствии с нравственными нормами и принципами.
3. Наблюдение за включенностью учащегося в образовательный процесс, проявление заинтересованности, внимания, проявление силы воли.
4. Периодический анализ личностных изменений и приобретение знаний и навыком учащимся, в процессе обучения.

Учащиеся, показавшие **положительный результат**, достигают уровня духовно-нравственной воспитанности.

О духовно-нравственной воспитанности, говорят такие авторы – Чернова Т.В, Янушквичене О.Л., Семикопенко И.М., Назарова Н.Ж., Абдуганиева Г.А., и др., как о целостном, индивидуальном качестве личности учащегося, которое определяется его поведением по отношению к людям, окружающей среде, животным, на основе проявления вежливости, учтивости, культуры поведения, а также наличие знаний о нормах поведения в обществе и умение применять их на практике [12,15]. Воспитанность является результатом воспитания и предполагает диагностику оценки уровня воспитанности учащегося, с использованием констатирующих критериев.

О диагностике и оценки уровня духовно-нравственной воспитанности в своих исследованиях говорят авторы Колесникова А.А., Неустроева М.И., Шадрина С.Н., Култашева Н.В., Фролова С.Л., где в качестве критериев выступают: уровень знаний, убежденности в выполнении нравственных норм, сформированность моральных качеств личности учащегося, применение приобретенных умений и навыков, необходимых для функционирования в культурном обществе.

Выводы

Сконструированная модель создания педагогических условий оптимизации процесса духовно-нравственного воспитания в воскресной школе, включает в себя взаимосвязанную совокупность компонентов, находящихся во взаимодействии. Перечень педагогических условий, представленный в данной модели позволяет осуществлять периодическую оценку педагогических условий и своевременно корректировать их в интересах поступательной динамики процесса духовно-нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста на базе воскресной школы. Также при отрицательном результате у учащихся выявлен такой феномен как «педагогическая запущенность», при наличии которой усложняется образовательный процесс и требуются дополнительные меры для коррекции состояния данного прецедента. И при правильной профессионально – слаженной работе субъект-субъектного блока возможна минимизация или устранение выявленной проблемы.

Литература

1. Алтунина, И.Р. Мотивы и мотивация социального поведения детей (формирование и развитие): учебное пособие / И.Р. Алтунина. – Москва: МПСИ, 2006 г. – 224с. – ISBN 5-89502-693-1. – Текст: непосредственный.
2. Бабинова Надежда Васильевна Субъект-субъектные отношения как условие организации проектной деятельности детей старшего дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. 2015. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subekt-subektnye-otnosheniya-kak-uslovie-organizatsii-proektnoy-deyatelnosti-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 21.03.2025).
3. Безрукова. В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург. 2000.
4. Вяликова Г.С., Саломатина О.В., Рудик Д.Р. Технологии работы учителя с субъектами инклюзии в контексте компетентностного подхода. В сборнике: Теория и практика общественного развития в свете современного научного знания. Сборник материалов IV Международной научной конференции. Москва, 2021. С. 65–69.
5. Ерофеева С.А. Социологический словарь: Пер. с англ. Н. Аберкромби, С. Хилл, Б.С. Тернер/ Под ред. С.А. Ерофеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Экономика, 2004. – 620с.
6. Дорофеев В. протоиерей Духовно-нравственное воспитание в традициях православия, Вестник Московской митрополии/№ 7–8 за 2012 год/ Протоиерей Виктор Дорофеев) <https://mosmit.ru/library/vedomosti/62/>
7. Ерофеева С.А. – Социологический словарь: Пер. с англ. Н. Аберкромби, С. Хилл, Б.С. Тернер/ Под ред. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Экономика, 2004. – 620с.
8. Завгородняя, Е.Л. Формирование духовно-нравственных качеств учащихся воскресных школ средствами социально-культурной деятельности: специальность 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Завгородняя Елена Леонидовна; Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина. – Тамбов, 2015. – 201 с. – Библиогр.: с. 126–153. – Текст: непосредственный.
9. Катович, Н.К. Взаимодействие семьи и школы: актуальные стратегии и формы / Н.К. Катович // Воспитание и дополнительное образование. – 2020. – № 10. – С. 3–6.
10. Косолапова, Т.В. Духовно-нравственное воспитание учащихся в церковно-приходской воскресной школе: специальность 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности»: автореферат дис. кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Ко-

солапова Татьяна Витальевна; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. – Москва, 2018. – 24 с.

11. Красавина Л.Н. Совместная субъект-субъектная деятельность педагога и родителей детей старшего дошкольного возраста в современной образовательной организации // Проблемы современного образования. 2018. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovместnaya-subekt-subektnaya-deyatelnost-pedagoga-i-roditeley-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-v-sovremennoy-obrazovatelnoy> (дата обращения: 09.04.2025).
12. Семикопенко И.М., Иванова Т.П. Изучение воспитанности современных школьников // Проблемы педагогики. 2016. № 2 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-vospitannosti-sovremennyh-shkolnikov> (дата обращения: 09.04.2025).
13. Сыркин Л.Д., Шакула А.В., Юдин В.Е. Основные принципы оценки и восстановления ресурсов психического здоровья. Вестник восстановительной медицины. 2011. № 1 (41). С. 24–27.
14. Фролова С.Л. Диагностика нравственной воспитанности обучающихся // ИСОМ. 2015. № 5–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-nravstvennoy-vospitannosti-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 09.04.2025).
15. Чернова Т.В. Формирование духовно-нравственной воспитанности школьников в поликультурной среде // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2019. № 5 (105). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-duhovno-nravstvennoy-vospitannosti-shkolnikov-v-polikulturnoy-srede> (дата обращения: 09.04.2025).

MODEL FOR CREATING PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR OPTIMIZING THE PROCESS OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION IN SUNDAY SCHOOL.

Zekunova L.A.

State University named after Yaroslav the Wise, General Church Postgraduate and Doctoral Studies named after Saints Equal-to-the-Apostles Cyril and Methodius

The study examines the process of spiritual and moral education of senior preschool children in Sunday school. The purpose of the study is to substantiate the pedagogical conditions for optimizing the process of spiritual and moral education of senior preschool children in Sunday school.

The relevance of this study is the model of spiritual and moral education of senior preschoolers proposed by the author in the conditions of the Sunday school "My Angel" of the Kazan Church in the village of Bogdanovka, Kolomenskoye deanery, with the help of which it is possible to form pedagogical conditions for a Sunday school using teaching methods and the effectiveness of their application, the result of which is determined by means of research methods and the identification of markers for assessing the spirituality and morality of students.

The research methods included the analysis of pedagogical literature, regulatory documents, as well as the practical experience of Sunday schools.

According to the results of the study, "pedagogical neglect" was revealed in the negative forecast, and the achievement of spiritual and moral education in the positive one. The findings confirm the importance of the presence of certain pedagogical conditions in the created model, which contribute to the achievement of students' spiritual and moral education.

Keywords: spiritual and moral education, model of spiritual and moral education, upbringing, subject-subject relations, pedagogical conditions, pedagogical neglect, methods of education, markers of assessment of spirituality and morality.

References

1. Altunina, I.R. Motives and motivation of children's social behavior (formation and development): a tutorial / I.R. Altunina. – Moscow: MPSI, 2006. – 224 p. – ISBN 5-89502-693-1. – Text: direct.
2. Babinova Nadezhda Vasilievna Subject-subject relations as a condition for organizing project activities of senior preschool children // Pedagogical education in Russia. 2015. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subekt-subektnye-otnosheniya-kak-usloviye-organizatsii-proektnoy-deyatelnosti-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (date of access: 21.03.2025).
3. Bezrukova, V.S. Fundamentals of spiritual culture (encyclopedia dictionary of a teacher). – Ekaterinburg. 2000.
4. Vyalikova G.S., Salomatina O.V., Rudik D.R. Technologies of a teacher's work with subjects of inclusion in the context of a competence-based approach. In the collection: Theory and practice of social development in the light of modern scientific knowledge. Collection of materials of the IV International scientific conference. Moscow, 2021. Pp. 65–69.
5. Erofeeva S.A. Sociological dictionary: Per. from English N. Abercrombie, S. Hill, B.S. Turner / Ed. S.A. Erofeeva. – 2nd ed., revised. and additional – M.: Economics, 2004. – 620 p.
6. Dorofeev V. Archpriest Spiritual and moral education in the traditions of Orthodoxy, Bulletin of the Moscow Metropolis / No. 7–8 for 2012 / Archpriest Viktor Dorofeev) <https://mosmit.ru/library/vedomosti/62/>
7. Erofeeva S.A. – Sociological Dictionary: Trans. from English N. Abercrombie, S. Hill, B.S. Turner / Ed. 2nd ed., revised. and additional – M.: Economics, 2004. – 620 p.
8. Zavgorodnyaya, E.L. Formation of spiritual and moral qualities of students of Sunday schools by means of socio-cultural activities: specialty 13.00.05 "Theory, methodology and organization of socio-cultural activities": dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences / Zavgorodnyaya Elena Leonidovna; Tambov State University named after G.R. Derzhavin. – Tambov, 2015. – 201 p. – Bibliography: pp. 126–153. – Text: direct.
9. Katovich, N.K. Interaction between family and school: current strategies and forms / N.K. Katovich // Education and additional education. – 2020. – No. 10. – P. 3–6.
10. Kosolapova, T.V. Spiritual and moral education of students in a church-parish Sunday school: specialty 13.00.05 "Theory, methodology and organization of socio-cultural activities": abstract of dis. candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 / Kosolapova Tatyana Vitalievna; [Place of protection: Moscow Pedagogical State University]. – Moscow, 2018. – 24 p.
11. Krasavina L.N. Joint subject-subject activity of a teacher and parents of senior preschool children in a modern educational organization // Problems of modern education. 2018. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovместnaya-subekt-subektnaya-deyatelnost-pedagoga-i-roditeley-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-v-sovremennoy-obrazovatelnoy> (date of access: 04/09/2025).
12. Semikopenko I.M., Ivanova T.P. Study of upbringing of modern schoolchildren // Problems of pedagogy. 2016. No. 2 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-vospitannosti-sovremennyh-shkolnikov> (date of access: 04/09/2025).
13. Syrkin L.D., Shakula A.V., Yudin V.E. Basic principles of assessment and restoration of mental health resources. Bulletin of restorative medicine. 2011. No. 1 (41). P. 24–27.
14. Frolova S.L. Diagnostics of moral education of students // ISOM. 2015. No. 5–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-nravstvennoy-vospitannosti-obuchayuschih-sya> (date of access: 04/09/2025).
15. Chernova T.V. Formation of spiritual and moral education of schoolchildren in a multicultural environment // Bulletin of ChSPU named after I. Ya. Yakovlev. 2019. No. 5 (105). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-duhovno-nravstvennoy-vospitannosti-shkolnikov-v-polikulturnoy-srede> (date of access: 09.04.2025).

Творческая деятельность как педагогическое условие социальной интеграции людей с ОВЗ

Дундуа Софико Владимировна,

ассистент кафедры психологии, педагогики и социальной работы, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнёва
E-mail: sof89232866434@mail.ru

Портнягина Анастасия Михайловна,

старший преподаватель кафедры психологии, педагогики и социальной работы, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнёва
E-mail: anastasy08@mail.ru

В статье описана роль творческой деятельности в качестве одного из основных педагогических условий, способствующих успешной социальной интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В статье также подробно рассматривается проект инклюзивного спектакля «Я нахожусь на сцене», находящийся на стадии реализации, который финансируется при поддержке Росмолодежи в рамках выделения грантов. Проект структурирован на три основных блока, каждый из которых направлен на формирование специфических компонентов инклюзивного взаимодействия, и исследуется его потенциал в создании условий для повышения социальной активности участников, а также для гуманизации и обогащения социальной среды в целом. В проекте принимают участие 30 участников с ограниченными возможностями здоровья в возрасте от 13 до 30 лет и 10 танцоров-волонтеров, которые в течение года будут работать над спектаклем, а также в рамках проекта будет реализована «Школа родителя» для родителей детей и молодежи с ОВЗ и инклюзивная творческая школа с круглосуточным пребыванием. На сегодняшний день проект находится на стадии реализации, но при этом описан предполагаемый социальный эффект, который он сможет принести.

Ключевые слова: творческая деятельность, люди с ограниченными возможностями здоровья, люди с инвалидностью, социальная интеграция, инклюзивный спектакль, инклюзивная творческая школа.

С каждым годом во всем мире появляется все больше и больше людей с ограниченными возможностями здоровья. Всемирная организация здравоохранения отмечает, что «количество людей с инвалидностью увеличивается из-за старения населения и роста хронических заболеваний».[6] Люди с ограниченными возможностями здоровья представляют собой разнообразное сообщество, которое отличается по своим потребностям, жизненному опыту, а также недостаточному пониманию ролей в обществе, что приводит к стигматизации и социальной изоляции. Согласно открытым источникам только за период с 2018 по 2023 год наблюдается рост числа людей с инвалидностью, в том числе и детей-инвалидов, вероятнее всего эта тенденция сохраняется и по сей день. [16]

Эволюция исследований критической инвалидности за последние десятилетия показала, что инвалидность сопоставима с этнической принадлежностью, полом, сексуальностью и другими маркерами идентичности в прожитых и сконструированных реалиях и что она требует тонкого критического внимания. [4]

Уже сегодня происходят изменения и на смену медицинской модели, которая рассматривает инвалидность, как нарушение здоровья и предполагает пассивную роль самого человека с ОВЗ, рассматривая его в роли «пациента», а не «активного участника» общества, все более актуальной становится именно социальная модель. [8] Через призму социальной модели инвалидность рассматривают, как меньшинство. Самое большое меньшинство – это люди с инвалидностью, при этом у этой группы, в отличие от других меньшинств, всегда открытое членство. Каждый из нас может стать членом этой группы в любое время, в результате несчастного случая, заболевания или процесса старения. Таким образом, инвалидность – это часть жизни человека. [1]

Термин «инвалидность» и вопросы, касающиеся людей с ограниченными возможностями здоровья, можно рассмотреть в рамках борьбы за гражданские права, что напрямую связано с процессом социальной данной категории граждан в общество. Теперь таких людей мы можем рассматривать как полноправных действующих лиц, а именно как субъектов социальной политики, а не только как ее объектов. Майкл Оливе, один из основателей социальной модели инвалидности, инвалидность отражает определенное социальное угнетение. Он утверждает, что люди с ограниченными возможностями представляют собой некоторую социальную группу, находящуюся под угнетением,

и поэтому в более важно изменять отношения общества в целом. [11]

Многие люди с инвалидностью стремятся принять активное участие в общественной жизни и принимать участие в деятельности различных организаций, которые предоставляют возможность общаться друг с другом на основе общих интересов. К сожалению, молодые люди с инвалидностью не всегда имеют такой выбор как из-за физических, так и из-за психологических барьеров. [3]

К физическим барьерам мы можем отнести доступность зданий и сооружений, которые блокируют мобильность и доступ для людей с нарушением опорно-двигательного аппарата, с нарушением зрения, слуха и другими типами инвалидности. Основное внимание социальной государственной политики уделяется обеспечению равных условий в различных сферах жизни, а также создание безбарьерной среды, которая будет способствовать независимой жизни людей с инвалидностью. [15] Несмотря на существование определенного уровня доступности, на наш взгляд, наиболее острыми остаются все-таки проблемы, которые связаны с психологическими барьерами. Эти внутренние препятствия зачастую оказывают не меньшее влияние, чем физические ограничения, затрудняя полноценную интеграцию и участие людей с инвалидностью в жизни общества.

Психологические барьеры – это более сложные препятствия, которые могут возникать из-за непонимания, негативных стереотипов, а также от уровня осведомленности общества о людях с особыми потребностями. [9]. В контексте участия и активного включения людей с инвалидностью в общественную жизнь, средства массовой информации занимают одну из самых важных ролей в повышении уровня информированности о правах данной категории граждан, а также влияют на изменения общественного восприятия. В средствах массовой информации люди с инвалидностью, в основном, описываются с крайних позиций: либо они заслуживают жалости, либо же они герои, которые преодолевают жизненные трудности и испытания. Такая подача информации сохраняет стереотипы и предвзятость по отношению к людям с ОВЗ. При этом не учитывается тот факт, что люди с ОВЗ – это группа, которая может быть многообразной, интересной и транслировать истории успеха, как и любая другая группа в обществе. [1]

Большинство проблем, с которыми сталкиваются люди с особыми потребностями могут также является следствием стереотипов, предвзятости и недостаточной осведомленности среди широкой общественности. Мы считаем, социальная интеграция – это сложный процесс, двухсторонний процесс и изменение отношения к людям с ОВЗ требует переосмысления, в том числе и в медиа пространстве.

Нашей проектной командой было проведено исследование на базе МБУ СО Центр «Радуга», в исследовании приняли участие 46 подростков

и 38 молодых взрослых с ОВЗ и их родителей/законных представителей. Также нами были выявлены основные причины:

1) Страх целевой группы быть «не принятыми» обществом и получить отрицательный опыт взаимодействия (поэтому они замыкаются и не хотят выходить из дома)

2) Отсутствие возможности для творческой самореализации, нет возможности ребёнка с ОВЗ заявить о себе и получить шанс, чтобы родители ими гордились (доступная среда, квалифицированные педагоги (готовые и желающие работать), подготовленные нормо-типичные волонтеры-сверстники);;

3) Отсутствие достаточного информирования общества о возможностях людей с ОВЗ (то, есть у людей сформировано восприятие человека с ОВЗ, вызывающее чаще «жалость и сочувствие», а не человека «вдохновляющего, значимого и мотивирующего».

Общество еще не полностью готово к интеграции людей с особыми потребностями, что требует создания определенных условий для их принятия. Существуют области, в которых воздействие стереотипов менее заметно, и, по нашему мнению, атмосфера творчества способствует разрушению существующих шаблонов. Таким образом, творческая деятельность для людей с ограниченными возможностями обладает потенциалом для образовательного, преобразующего, экспрессивного, эмоционально исследовательского, партисипативного и вовлекающего воздействия. [2]

Отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья может препятствовать полной реализации их прав на доступ к культурным ценностям, на участие в культурной жизни, включая вовлеченность в творческие процессы. Эти права являются основными для личности и обеспечиваются государственной политикой. Общество столкнулось с тем, что данная категория граждан остро испытывает потребность в творческой самореализации. Мы придерживаемся мнения, что именно творчество является основополагающим фактором успешной самореализации личности. Во-первых, сам творческий процесс способствует частичной или полной компенсации ограничений, вне зависимости от степени и характера дефекта. Во-вторых, творчество способно развивать самого человека. В-третьих, творчество является своего рода коммуникацией, благодаря которой люди с ОВЗ могут доносить до других людей свои достижения, идеи, чувства. [12]

Творческая деятельность человека – это создание чего-то нового, при этом возможно это новое – часть внешнего мира, а может и известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке. [10] Сама по себе творческая деятельность – неотъемлемая часть социального существования человека. Она способствует развитию духовной, моральной, эмоциональной, познавательной сторон личности. В процессе творческой деятельности, человек от-

ражает в ней свое мировоззрение, положительные и отрицательные качества. В результате данного процесса человек испытывает широкий спектр положительных эмоций как от самой деятельности, так и от достигнутого результата. [5]

При этом для каждого типа творчества характерны такие факторы, как 1) творчество в контексте способностей и креативности; 2) творчество как процесс. [7]

Критерии, определяющие понятие творческой деятельности, способствуют мягкой и ненавязчивой интеграции в социальную среду, исключая агрессивные подходы и навязывание. Однако само по себе существование творческой деятельности не обеспечивает автоматическую социальную интеграцию людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Это требует создания соответствующих условий и активного вовлечения этих людей в процесс творческой активности. Для включения людей с ОВЗ в процесс социальной интеграции необходимо создать условия для совместного общения, времяпрепровождения и творческой деятельности. Мы считаем, что важно, чтобы люди с ОВЗ могли реализовывать свои способности, таланты и мечты, быть в кругу интересных людей, единомышленников и развиваться в творческом пространстве.

Подростки и молодежь с ОВЗ сталкиваются с проблемами адекватного взаимодействия со всеми аспектами социальной системы, в которой они осуществляют свою жизнедеятельность. Успешность их социальной интеграции и взаимодействия с социальной средой в значительной степени определяется эффективностью процесса их адаптации к системе социальных отношений. [13] Мы придерживаемся мнения, что в современном мире подход, ориентированный на творческую деятельность, считается весьма актуальным. Ведь именно благодаря такому подходу мы можем вернуть ощущение полноценной жизни, несмотря на ограниченные физические возможности. [14]

Вовлечение детей и молодежи с ОВЗ в творческую деятельность является некой основой для гармоничного физического и нравственного развития, а также позволяет им раскрыться в совершенно новом свете для своих родных и близких, знакомых и не знакомых, но прежде всего для самого себя.

Нами был разработан проект – инклюзивный спектакль «Я нахожусь на сцене», который реализуется при поддержке Росмолодежь Гранты. Основная идея проекта – создание инклюзивного пространства для творчества детей и молодежи с ОВЗ с привлечением профессиональных танцевальных волонтеров, что станет эффективной площадкой для социальной интеграции и инсталлирования особого театра-танца в культурную жизнь города Красноярск. В проекте принимают участие 30 начинающих артистов с ОВЗ, а также 10 танцевальных волонтеров, которые в течение года работают над постановкой инклюзивного театрально-танцевального спектакля «Я нахо-

жусь на сцене», что дает возможность развивать их творческий потенциал и создавать благоприятные условия для развития социальной интеграции людей с ОВЗ. Еще одним важным этапом проекта станет реализация программы «Школа родителя» для 20 родителей детей и молодежи с ОВЗ, в ней будет организована работа по психологическому сопровождению детей и молодежи от 13 до 30 лет с ОВЗ, направленная на их социальную интеграцию.

Проект будет реализован в три основных блока:

1 блок – участники пройдут процесс социальной интеграции на творческих занятиях с преподавателями творчества и психологами, что позволит им непрерывно погрузиться в процесс творчества, что даст возможность развивать творческий потенциал и создавать условия для развития социокультурной адаптации.

2 блок – проведение выездной инклюзивной творческой школы, участниками которой станут дети и молодежь с ОВЗ (30 человек), их родители (20 человек, родители необходимы для сопровождения детей с ОВЗ, которые нуждаются в более тщательном уходе), танцевальные волонтеры (10 человек), преподаватели творческих мастерских (10 человек). Условия выездной инклюзивной школы, позволят создать совместную среду для творчества, общения и отдыха. Участники ежедневно будут участвовать в творческих мастер-классах, отрабатывая навыки театрально-танцевального искусства, это необходимо, для более детальной проработки и погружения в творческий процесс и формирование рабочих репетиционных групп для итогового мероприятия.

3 блок – Инклюзивный спектакль «Я нахожусь на сцене» в рамках которого участники с ОВЗ (30 человек) и 10 инклюзивных волонтеров продемонстрируют свои танцевальные и театральные навыки, формируемые в рамках проекта, что даст возможность детям и молодежи с ОВЗ выступать на большой сцене, тем самым откроет для них новый статус не ребенка с инвалидностью, а ребенка – АРТИСТА.

Проект инклюзивного спектакля «Я нахожусь на сцене» активно реализуется, и ребята постоянно посещают занятия, что свидетельствует о высоком уровне их вовлеченности и мотивации. В рамках этого проекта была разработана авторская программа учебно-тематического плана работы, которая охватывает множество важных аспектов. Занятия включают основы хореографии, творческие занятия, партнеринг и постановочную работу, что позволяет участникам развивать не только физические, но и эмоциональные и социальные навыки.

Мы стремимся создать поддерживающую и вдохновляющую атмосферу на занятиях, где каждый участник может не просто раскрыть свой потенциал, но также научиться работать в паре, в команде. Важно отметить, что проект не ограничивается только репетициями, мы активно ос-

вещаем все основные этапы нашей работы в социальных сетях как проекта, так и его партнеров. В социальных сетях создана группа проекта, где мы делимся творческим процессом с репетиций, знакомим аудиторию с командой, а также рассказываем о нас.

Одной из ключевых задач данного проекта является повышение уровня общественной осведомленности о проблемах людей с ограниченными возможностями здоровья. Мы считаем, что информирование широкой аудитории об их героях и их ежедневных достижениях способно разрушить стереотипы и создать более инклюзивное общество. Благодаря этому проекту мы стремимся не только развить творческие способности участников, но и изменить отношение общества к людям с ОВЗ, показывая их талант, силу духа и неограниченные возможности.

На данный момент проект находится в стадии реализации, мы предполагаем, что в результате будут достигнут следующий социальный эффект:

1. Участники проекта обретут понимание и отработают механизмы взаимодействия с нормо-типичными сверстниками, осознавая, что взаимодействовать с ними не представляет собой угрозы;
2. Заведут новые дружеские отношения, научиться эффективно взаимодействовать в и команде;
3. Сформируются новые взгляды на свои творческие возможности: Я могу танцевать, выступать, двигаться пластично и т.д.;
4. Сформируется позитивное представление и уверенность в себе в процессе коммуникации с нормо-типичными сверстниками в процессе творческой деятельности, что даст им возможность поменять своё восприятие: Я не ребёнок с инвалидностью, Я – артист/танцор/участник творческой команды.
5. Сформируется толерантное отношение к людям с ограниченными возможностями здоровья.

Литература

1. Avenue de l'Europe F-67075 Strasbourg Cedex, France – URL: <https://www.coe.int/ru/web/compass/disability-and-disablism> (дата обращения: 23.03.2025)
2. Colin Barnes (This is the penultimate draft of an article that appears in: Behinderung und Dritte Welt (Journal for Disability and International Development). 19 Jargang, Ausgabe 1. 4–13 (2008)
3. European Disability Forum – URL: <https://www.edf-feph.org/> (дата обращения: 05.04.2025)
4. Snyder, Sharon L., Brenda Jo Bruggemann, Rosemary Garland Thomson, and Michael Berube. "Disability Research: the development of the humanities". (2002).
5. Абрамова И.В., Пуштаева Е.С. Особенности творческого развития детей с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-tvorcheskogo-razvitiya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 24.02.2025).
6. Андреева К. Э., Николаева А.А. Жизнь людей с ограниченными возможностями: мировой опыт и тенденции развития в России // Вестник ГУУ. 2022. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhizn-lyudey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-mirovoy-opyt-i-tendentsii-razvitiya-v-rossii> (дата обращения: 06.04.2025).
7. Бурханов Д.А. Влияние творческой деятельности на становление личности / Д.А. Бурханов. – Текст: электронный // Инновационный потенциал молодежи: гражданственность, профессионализм, творчество: сборник научных трудов Международной молодежной научно-исследовательской конференции (Екатеринбург, 24 ноября 2020 г.). – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. – С. 109–114. – URL: <http://elar.urfu.ru/handle/10995/97452>. (дата обращения: 15.03.2025)
8. Воронов, Н.А. Волонтерство как средство социализации молодежи с ограниченными возможностями здоровья / Н.А. Воронов. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2024. – № 46 (545). – С. 289–291. – URL: <https://moluch.ru/archive/545/119180/> (дата обращения: 01.04.2025).
9. Воронов, Н.А. Преодоление барьеров и стереотипов, связанных с молодежью, имеющей ограниченные возможности здоровья / Н.А. Воронов. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2024. – № 46 (545). – С. 291–292. – URL: <https://moluch.ru/archive/545/119181/> (дата обращения: 01.04.2025)
10. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.: ил. – ISBN 5-09-003428-1.
11. Калинчева Анна Методиева Потенциал театра для социальной интеграции и дестигматизации людей с расстройством интеллектуального развития: пример театральной труппы En Dynamei // Комплексные исследования детства. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-teatra-dlya-sotsialnoy-integratsii-i-destigmatizatsii-lyudey-s-rasstroystvom-intellektualnogo-razvitiya-primer-teatralnoy> (дата обращения: 07.04.2025).
12. Камаева Е.О., Просекова К.А. Творческая реализация людей с инвалидностью в зауралье // ГБПОУ «Курганский педагогический колледж» Педагогическая деятельность в условиях инклюзивного профессионального образования: содержание, технологии, практика» [Текст]: материалы IV межрегиональной научно-практической конференции / ред. кол.: М.А. Ефимова. – Курган, 2020. – 203 с.

13. Портнягина А.М., Дундуа С.В. Инклюзивный перформанс как форма социокультурной адаптации людей с ОВЗ// Мир человека [Электронный ресурс]/ под общ. ред. А.А. Смирной; СибГУ им. М.Ф. Решетнева. – Красноярск, 2022. – URL: <https://www.sibsau.ru/scientific-publication/> (дата обращения: 10.03.2025)
14. Метляева Т.В., Учителькина А.А. Социально-культурная адаптация инвалидов (на примере г. Владивосток) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 8–2. С. 386–389; URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7107> (дата обращения: 01.04.2025)
15. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 N 181-ФЗ (последняя редакция). [Электронный ресурс] // Consultant.ru: информационно-правовой портал. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (дата обращения 10.03.2025).
16. Федеральная служба государственной статистики: официальный сайт – URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964> (дата обращения: 28.03.2025)

CREATIVE ACTIVITY AS A PEDAGOGICAL CONDITION FOR THE SOCIAL INTEGRATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES

Dundua S.V., Portnyagina A.M.

Siberian State University of Science and Technology named after Academician M.F. Reshetnev

The article describes the role of creative activity as one of the main pedagogical conditions contributing to the successful social integration of people with disabilities. The article also examines in detail the project of the inclusive play "I am on stage", which is under implementation, which is funded with the support of Rosmolodezh as part of the allocation of grants. The project is structured into three main blocks, each of which is aimed at forming specific components of inclusive interaction, and its potential in creating conditions for increasing the social activity of participants, as well as for humanizing and enriching the social environment as a whole, is being explored. The project involves 30 participants with disabilities between the ages of 13 and 30 and 10 volunteer dancers who will work on the performance throughout the year, as well as a "Parent's School" for parents of children and youth with disabilities and

Keywords: creative activity, people with disabilities, people with disabilities, social integration, inclusive education, inclusive creative school.

References

1. Avenue de l'Europe F-67075 Strasbourg Cedex, France – URL: <https://www.coe.int/ru/web/compass/disability-and-disablism> (access date: 03/23/2025)
2. Colin Barnes (This is the penultimate draft of an article that appears in: Behinderung und Dritte Welt (Journal for Disability and International Development). 19 Jargang, Ausgabe 1. 4–13 (2008)

3. European Disability Forum – URL: <https://www.edf-feph.org/> (access date: 04/05/2025)
4. Snyder, Sharon L., Brenda Jo Bruggemann, Rosemary Garland Thomson, and Michael Berube. "Disability Research: the development of the humanities". (2002).
5. Abramova I.V., Pushtaeva E.S. Features of creative development of children with disabilities // Problems of modern pedagogical education. 2019. No. 65–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-tvorcheskogo-razvitiya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (date of access: 02/24/2025).
6. Andreeva K. E., Nikolaeva A.A. Life of people with disabilities: world experience and development trends in Russia // Bulletin of the State University of Management. 2022. No. 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhizn-lyudey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-mirovoy-opyt-i-tendentsii-razvitiya-v-rossii> (date of access: 06.04.2025).
7. Burkhanov D.A. The influence of creative activity on the formation of personality / D.A. Burkhanov. – Text: electronic // Innovative potential of youth: civic consciousness, professionalism, creativity: collection of scientific papers of the International youth research conference (Ekaterinburg, November 24, 2020). – Ekaterinburg: Publishing house of the Ural. University, 2020. – P. 109–114. – URL: <http://elar.urfu.ru/handle/10995/97452>. (date of access: 15.03.2025)
8. Voronov, N.A. Volunteering as a means of socialization of young people with disabilities / N.A. Voronov. – Text: direct // Young scientist. – 2024. – No. 46 (545). – P. 289–291. – URL: <https://moluch.ru/archive/545/119180/> (date of access: 01.04.2025).
9. Voronov, N.A. Overcoming barriers and stereotypes associated with young people with disabilities / N.A. Voronov. – Text: direct // Young scientist. – 2024. – No. 46 (545). – P. 291–292. – URL: <https://moluch.ru/archive/545/119181/> (date of access: 01.04.2025)
10. Vygotsky L.S. Imagination and creativity in childhood: Psychological essay: Book for the teacher. – 3rd ed. – M.: Education, 1991. – 93 p.: ill. – ISBN 5-09-003428-1.
11. Kalincheva Anna Metodieva The potential of theater for social integration and destigmatization of people with intellectual disabilities: the example of the theater troupe En Dynamei // Comprehensive studies of childhood. 2019. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-teatra-dlya-sotsialnoy-integratsii-i-destigmatizatsii-lyudey-s-rasstroystvom-intellektualnogo-razvitiya-primer-teatralnoy> (date of access: 04/07/2025).
12. Kamaeva E.O., Prosekova K.A. Creative realization of people with disabilities in the Trans-Urals // GBPOU "Kurgan Pedagogical College" Pedagogical activity in the context of inclusive professional education: content, technology, practice [Text]: materials of the IV interregional scientific and practical conference / ed. team: M.A. Efimova. – Kurgan, 2020. – 203 p.
13. Portnyagina A.M., Dundua S.V. Inclusive performance as a form of socio-cultural adaptation of people with disabilities// The World of Man [Electronic resource]/ edited by A.A. Smirnova; Siberian State University named after M.F. Reshetnev. – Krasnoyarsk, 2022. – URL: <https://www.sibsau.ru/scientific-publication/> (accessed: 10.03.2025)
14. Metlyeva T. V., Uchitkina A.A. Socio-cultural adaptation of people with disabilities (on the example of Vladivostok) // International Journal of Applied and Fundamental Research. 2015. No. 8–2. P. 386–389; URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7107> (date of access: 01.04.2025)
15. Federal Law "On Social Protection of Disabled Persons in the Russian Federation" dated 24.11.1995 N 181-FZ (latest revision). [Electronic resource] // Consultant.ru: information and legal portal. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (date of access 10.03.2025).
16. Federal State Statistics Service: official website – URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964> (date of access: 28.03.2025)

Текст в коммуникативном сетевом пространстве

Асеева Мария Андреевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Московский
автомобильно-дорожный государственный технический
университет
E-mail: marias74@mail.ru

В статье рассматривается текст в коммуникативном сетевом пространстве. Определено, что текст в сетевом коммуникативном пространстве становится полифункциональным и кросскультурным, поскольку обладает целенаправленностью на конкретного адресата, его целевые установки, интересы и потребности. Выделены в качестве основных признаков Интернет-текста гипертекстуальность (наличие гиперссылок), интерактивность (способность к видоизменению: добавление комментариев, перемещение текста, общение с другими пользователями и т.д.), мультимодальность (визуальные, вербальные, динамические элементы), произвольность структуры организации высказывания. Понятие текста и его характеристик рассмотрены с точки зрения поликодовости, мультимодальности, эргодичности. Определены особенности научного, художественного текста в Интернет-пространстве как объекта исследования.

Ключевые слова: текст, коммуникативное сетевое пространство, гипертекстуальность, поликодовость, мультимодальность, интернет-пространство.

В лингвистической науке текст трактуется как законченный, грамматически оформленный речевой продукт, обладающий такими категориями как осмысленность, содержательность и адресность. При этом текст как направленное сообщение воспринимается как отражение коммуникативных процессов носителя информации и адресата. Тем самым главной функцией текст является коммуникативная.

Текст следует понимать как коммуникативное событие, обладающее рядом характеристик:

- 1) синтаксическая связность, линейная последовательность элементов;
- 2) семантическая целостность, формирующая его значение и условия для понимания текста реципиентами;
- 3) интенциональность – наличие установки и цели у автора текста;
- 4) восприимчивость как способность реципиентов в определенной ситуации распознать текст как таковой;
- 5) информативность, позволяющая передать знания о действительности в авторской интерпретации;
- 6) ситуативность – структура и содержание текста зависит от контекста общения и речевой ситуации;
- 7) интертекстуальность, то есть включенность текста в глобальное текстовое пространство [10].

Изучение текста в рамках коммуникативного пространства выделилось в дискурсивный подход [9]. Дискурс рассматривается как совокупность текста, экстралингвистических факторов (предшествующий индивидуальный опыт, знаний, мнений, установок, стереотипов, намерения, эмоции), необходимых для понимания коммуникативного действия. По сути, текст имеет ситуационный характер, когда адресат понимает ситуацию и речевые действия реципиента.

Текст как объект исследования рассматривается в трудах различных ученых.

С одной стороны, текст изучается с точки зрения поликодовости, полимодальности (Е.Е. Анисимова, А.А. Бернацкая, Л.М. Большаянова, Н.С. Валгина, А.А. Величко, Ю.О. Вережкина, М.Б. Ворошилова, Л.В. Дубовицкая, О.В. Пойманова, Д.П. Чигаев и др.). С другой стороны, – креализованности, семиотической сложности. Однако независимо от рассматриваемой категории текст изучается в рамках коммуникативного пространства.

Поликодовый текст представляет собой родовое понятие, включающее наименования всех текстов, в состав которых входят вербальный и иконический компоненты, влияющих на создание высказывания [7]. При этом коммуникативный ха-

рактор такого текста достигается посредством связности, целостности сообщения, которые воспринимаются и передаются по разным каналам информации. В современных исследованиях поликодовый текст изучается в рамках Интернет-пространства как коммуникативной среды, в которой текст по-прежнему направлен на адресата – Интернет-пользователя, однако он обладает новым типом сознания. Интернет – контент как совокупность знаков представляет собой специфическую природу коммуникации, для которой характерным является смещение семантических границ между вербализованным (то есть текстом) и графическим компонентами. Соответственно, это предполагает формирование новых условий коммуникативного процесса и типа восприятия, ориентированного на сочетание аудиальных, визуальных и текстовых элементов. По мнению Е.Д. Маленовой, наибольшее коммуникативное воздействие оказывают именно вербальные элементы, передаваемые через аудиальный канал [5]. Однако в классификации Д.П. Чигаева рассматриваются три модели поликодового текста, обладающего наибольшим воздействием на адресата:

- вербальный текст + графический элемент (оба элемента дополняют друг друга);
- графический элемент + вербальный текст (оба элемента дополняют друг друга);
- вербальный текст = графический элемент (происходит замена элементов при их равнозначности для восприятия адресатом) [2].

Исходя из данных моделей, текст в сетевом коммуникативном пространстве становится полифункциональным и кросскультурным, поскольку обладает целенаправленностью на конкретного адресата, его целевые установки, интересы и потребности. Таким образом, построение текста внутри коммуникативного Интернет-пространства отражает интеграцию стандартной структуры текста, новых знаний с учетом внешних факторов окружающей действительности (социальных, культурных). При этом семантика и прагматика текста меняются в зависимости от социальной и субкультурной принадлежности носителя информации и адресата, что может привести к реализации манипулятивных стратегий и тактик в высказываниях, выражаемых эксплицитно и имплицитно. Наиболее это заметно в рекламных сообщениях, политической и агитационной речи.

Вторым направлением в исследовании текста в коммуникативном сетевом пространстве можно выделить изучение цифровой культуры. Объектом исследования выступать может как классический художественный, так «сетевой» текст. При этом коммуникативным пространством создания произведения рассматривается именно Интернет. Возникает отдельное направление как сетевая литература, то есть произведения, созданные в сети Интернет. Восприятие, интерпретация произведения переходит в новый формат: коммуникация приобретает множественный характер (направленность не на индивидуального читателя,

а на множество), интерактивное взаимодействие читателей и авторов (реципиент – читатель), генерирование новых смыслов как основная функция художественного текста в системе культуры (по Ю.М. Лотману), что в целом влияет не только на культурное мировосприятие отдельного индивида, но и приводит к появлению новой семиотической системы текста. Стоит отметить, что в цифровой среде индивид начинает чтение не с самого произведения, а с поиска отзывов, комментариев к нему и далее уже делает выбор в пользу того или иного произведения, например, отзывы на сайтах livelib.ru, bookmix.ru и др. Соответственно, в сети можно проследить изменения культурных ценностей читателей, где мировосприятие отличается подвижностью, по большей части социально-бытовым восприятием и наличием искаженности смысла.

Еще одним направлением изучения текста в рамках коммуникативной сетевой среды по-прежнему является вопросы взаимодействия вербального и визуального компонентов с точки зрения а) смысловой нагрузки, б) влияния на адресата, в) целостность восприятия, г) соотношение графического и вербального элементов. В этом отношении Интернет как коммуникативное пространство представляет собой не только возможность рассмотреть жанры устной и письменной речи, соединяя в себе традиционную форму и форму, специфичную форму, характерную для сети, которая характеризуется следующими особенностями:

В качестве основных признаков интернет-текста авторы выделяют:

- гипертекстуальность (наличие гиперссылок);
- интерактивность (способность к видоизменению: добавление комментариев, перемещение текста, общение с другими пользователями и т.д.);
- мультимодальность (визуальные, вербальные, динамические элементы) (М.Ю. Лебедева, Т.С. Веселовская, О.Ф. Ку) [4];
- произвольность структуры организации высказывания (С.В. Черненко) [8].

С точки зрения мультимодальности текст в коммуникативном пространстве Интернета характеризуется наличием модуса (представление информации посредством разных каналов восприятия), коммуникативной ситуации (источник, реципиент, обстоятельства коммуникации, ее длительность) и эргодического текста (форма текста + участие автора в его создании) (Белоедова, Кожемякин) [1].

Эргодический текст представляет собой динамическую характеристику, совмещающую в себе видоизменяемость смысла в зависимости от адресата, который его воспринимает, и темпоральности, то есть изменение текста в зависимости от обстоятельств либо его статичность. Авторы указывают на видоизменение самой структуры текста (расположение слов, букв, текста), что оказывает влияние на подсознание читателя и тем са-

мым несет новую смысловую нагрузку [3]. В свою очередь это предполагает несколько иную интерпретацию, что приводит к необходимости дополнения собственного анализа читателем. Так, сообщение становится метатекстом, который читатель воспринимает нелинейно, соответственно, подобное прочтение текста способствует формированию другого видения. Тем самым эргодичность текста позволяет создать полисюжетность – вариативность интерпретаций текста, своего рода матрицу, сформированную посредством разнотипных речевых конструкций.

Объектом исследования в коммуникативном пространстве Интернета выступает и научный текст.

Научный текст отражает способ формулирования задачи сообщения нового знания и его доказательства посредством когнитивных и речевых действий субъекта, что выражается в логическом, последовательном, аргументированном, связном представлении умозаключения [6]. При этом научный текст отличается категоричностью и завершенностью изложения, а также наличие большого количества терминов. По сути, это описание результата научного исследования.

В Интернет – пространстве научный текст приобретает интертекстуальность, то есть отсылки к другим научным работам в рамках темы или направления, а за счет гиперссылок можно перейти на интересующий материал.

Кроме того, научный текст в числе характеристик имеет статусную ориентацию, то есть ориентированность на участников научной коммуникации в рамках определенного сообщества (учебно-го заведения, исследовательского центра и т.д.).

На основании вышеизложенного, можно сделать следующие выводы.

Текст в сетевом пространстве рассматривается как отражение коммуникативных процессов носителя информации и адресата. При этом текст обладает рядом характеристик: ситуационностью, полифункциональностью, кросскультурностью, поликодовостью, мультимодальностью, интертекстуальностью.

Объектом изучения в современных лингвистических исследованиях выступают научный, художественный тексты как целостные структуры, а также отдельные его компоненты (вербальный, аудиальный, визуальный и их соотношение) и их влияние на адресата.

Текст в Интернет-среде обладает динамичностью, способностью к видоизменению, что приводит к другому восприятию и интерпретации смысла и трансформации культурных ценностей разными социальными группами.

Литература

- Белоедова А. В., Кожемякин Е.А. Мультимодальная коммуникация в фокусе исследовательской рефлексии: проблемно-ориентированный подход // Критика и семиотика. 2022. № 2. С. 54–70.
- Губская О.Н. Особенности трансформации литературного текста в цифровом пространстве // MEDIAОбразование: медиа как тотальная повседневность. Челябинск, 2020. Ч. 2. С. 54–58.
- Конникова В.Н. Особенности использования литературных элементов в кибертекстах: при-способление литературы к интерактивной среде // Актуальные вопросы и векторы развития современной филологии: монография. Петро-заводск, 2021. С. 127–144.
- Лебедева М. Ю., Веселовская Т.С., Купрещен-ко О.Ф. Особенности восприятия и понима-ния цифровых текстов: междисциплинарный взгляд // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 74–98.
- Малёнова Е. Д. О методике анализа аудиови-зуального текста (на материале аудиовизуаль-ных поликодовых текстов социальной рекла-мы) / Е.Д. Малёнова // Вестник Тверского го-сударственного университета. Серия: Филоло-гия. 2018. № 4. С. 166–175.
- Орлова О.Г. Системообразующие признаки научного дискурса // Вестник Государствен-ного социально-гуманитарного университета. 2021. № 3 (43). С. 66–72.
- Тихомирова М.С. Поликодовый текст как часть Интернет-коммуникации // Цифровая культура от-крытых городов. Екатеринбург, 2018. С. 551–554.
- Черненькая С.В. Текст в цифровом простран-стве культуры. Вестник МГПУ. Серия: Фило-софские науки. 2018. № 3 (27). С. 58–63.
- Dmitrichenkova S.V. Cognitive & Pragmatic As-pects of Polycodedness of a Scientific Text, A Case Study of the Spanish Language // Interna-tional Journal of Applied Linguistics & English Lit-erature. 2017. No. 1. Pp. 128–135.
- Wanselin H., Danielsson K., Wikman S. Analys-ing Multimodal Texts in Science – a Social Semi-otic Perspective // Research in Science Education. 2022. No. 52. Pp. 891–907.

TEXT IN THE COMMUNICATIVE NETWORK SPACE

Aseeva M.A.

Moscow Automobile and Road Construction State Technical University

The article examines the text in the communicative network space. It is determined that the text in the network communicative space becomes multifunctional and cross-cultural, since it is targeted at a specific addressee, his/her target settings, interests and needs. The main features of the Internet text are hypertextuality (the presence of hyperlinks), interactivity (the ability to modify: adding comments, moving text, communicating with other users, etc.), multimodality (visual, verbal, dynamic elements), arbitrariness of the structure of the organization of the statement. The concept of text and its characteristics are considered from the point of view of polycode, multimodality, ergodicity. The features of scientific, artistic text in the Internet space as an object of research are determined.

Keywords: text, communicative network space, hypertextuality, polycode, multimodality, Internet space.

References

- Beloeodova A. V., Kozhemyakin E.A. Multimodal communica-tion in the focus of research reflection: a problem-oriented ap-proach // Criticism and semiotics. 2022. No. 2. Pp. 54–70.

2. Gubskaya O.N. Features of the transformation of a literary text in the digital space // MEDIA Education: media as total everyday life. Chelyabinsk, 2020. Part 2. Pp. 54–58.
3. Konnikova V.N. Features of the use of literary elements in cyber texts: adaptation of literature to the interactive environment // Current issues and vectors of development of modern philology: monograph. Petrozavodsk, 2021. Pp. 127–144.
4. Lebedeva M. Yu., Veselovskaya T.S., Kupreshchenko O.F. Features of perception and understanding of digital texts: an interdisciplinary view // Prospects of Science and Education. 2020. No. 4 (46). P. 74–98.
5. Malenova E.D. On the methodology of analyzing an audiovisual text (based on audiovisual polycode texts of social advertising) / E.D. Malenova // Bulletin of Tver State University. Series: Philology. 2018. No. 4. P. 166–175.
6. Orlova O.G. System-forming features of scientific discourse // Bulletin of the State Social and Humanitarian University. 2021. No. 3 (43). P. 66–72.
7. Tikhomirova M.S. Polycode text as part of Internet communication // Digital culture of open cities. Ekaterinburg, 2018. Pp. 551–554.
8. Chernenkaya S.V. Text in the digital space of culture. Bulletin of Moscow State Pedagogical Univ. Series: Philosophical Sciences. 2018. No. 3 (27). Pp. 58–63.
9. Dmitrichenkova S.V. Cognitive & Pragmatic Aspects of Poly-codedness of a Scientific Text, A Case Study of the Spanish Language // International Journal of Applied Linguistics & English Literature. 2017. No. 1. Pp. 128–135.
10. Wanselin H., Danielsson K., Wikman S. Analysing Multimodal Texts in Science – a Social Semiotic Perspective // Research in Science Education. 2022. No. 52. Pp. 891–907.

Глаголы начинательного способа действия на –аа, требующие показатель –сум

Атласова Элида Спиридоновна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры северной филологии Северо-восточного федерального университета имени М.К. Аммосова

E-mail: atlas_elli@rambler.ru

Статья посвящена рассмотрению вопроса о продуктивных случаях глаголов начинательного способа действия с показателем –СУМ. Особое внимание уделяется глаголам, образованные от имен существительных, от глагольных основ и от сложных глагольных основ с хорошо вычленимым показателем начинательного способа действия при помощи аффикса –аа–, который употребляется для обозначения действия, начинающегося в момент речи.

Ключевые слова: юкагирский язык, грамматика юкагирского языка, юкагирский глагол, переходные глаголы, непереходные глаголы, классы глаголов, виды действия глагола, множественное число имен существительных, основообразующие суффиксы, суффиксы множественного числа.

По территориальным и языковым признакам принято различать тундренный и колымский диалекты юкагирского языка [Николаева, Хелимский 1997, 153]. Исследования последней четверти XX века показали, что эти диалекты приобрели структурно-семантические черты самостоятельных языков. Тундренный диалект оформился в вадульский язык, а колымский диалект – в одульский. Значительные расхождения между диалектами, особенно в сфере лексики, позволяют рассматривать юкагирский язык как семью близкородственных языков, иногда именуемую юкагирско-чуванской.

Актуальность данного исследования заключается в том, что необходимо определить теоретические обоснования тех аспектов грамматики юкагирского языка, которые детерминируют его специфику. Анализ научной литературы свидетельствует о том, что эта проблема является одной из самых малоисследованных в юкагироведении. Данный материал позволяет уточнить проблемные аспекты юкагирских глаголов. Структурные особенности юкагирского языка, выведенные из анализа лексики, грамматики и фонологии, позволили целому ряду исследователей отнести юкагирский язык к изолированным [7, 12]. В статье поставлена задача – описать продуктивные случаи с показателем –СУМ. Цель исследования – показать класс глагольных основ, которые соответствуют в чем-то и даже фонетически, с показателем множественного числа –ПУЛ имени существительного, которые определяются два класса именных слов –ПЭ и –ПУЛ. В статье рассматриваются глагольные основы, как и именные, которые делятся на два лексических класса, частично распределенные в случае глагола по фонетическому облику конца основы, а также принадлежность к определенному классу предполагает выбор конкретного нефонетического варианта как при словообразовании (в частности при образовании каузативов).

Начинательный вид действия глагола имеет свою форму спряжения в юкагирском языке. Чтобы образовать начинательную форму глагола, к его основе добавляется суффиксы «-наа» или «-из». Приведем примеры спряжения глагола в начинательном виде действия настоящего прошедшего времени:

Глагол «чун– читать», чун –наа– «начать читать»

Единственное число

Мэт мэ чун-наа-н «начал читать я»

Тэт мэ чун-наа-мэк «начал читать ты»

Тудэл мэ чун-наа-м «начал читать он»
 Множественное число
 Мит мэ чун-наа-й «начали читать мы»
 Тит мэ чун-наа-мк «начали читать Вы»
 Титтэл мэ чун наа-на «начали читать они».
 Глагол пэдугэ– «говорить», пэдуг-из – «начал говорить»

Единственное число
 Мэт мэ пэдуг –из-йэн «начал говорить я»
 Тэт мэ пэдуг-из-йэк «начал говорить ты»
 Тудэл мэ пэдуг-из-й «начал говорить он»
 Множественное число
 Мит мэ пэдуг-из-йэли «начали говорить мы»
 Тит мэ пэдуг-из-ймут «начали говорить Вы»
 Титтэл мэ пэдуг-из-ни «начали говорить они».
 Примеры спряжения глагола в начинательном виде будущего времени:

Глагол «чун– читать», «чун –наа– начать читать»

Единственное число
 Мэт мэ чун-наа-тэ-н «начну читать я»
 Тэт мэ чун-наа-тэ-мэк «начнешь читать ты»
 Тудэл мэ чун-наа-тэ-м «начнет читать он»
 Множественное число
 Мит мэ чун-наа-тэ-й «начнем читать мы»
 Тит мэ чун-наа-тэ-мк «начнете читать Вы»
 Титтэл мэ чун наа-тэ-на «начнут читать они».
 Глагол пэдугэ «говорить», пэдуг-из – «начал говорить»

Единственное число
 Мэт мэ пэдуг –из-тэ-йэн «начну говорить я»
 Тэт мэ пэдуг-из-тэ-йэк «начнешь говорить ты»
 Тудэл мэ пэдуг-из-тэ-й «начнет говорить он».
 Множественное число
 Мит мэ пэдуг-из-тэ-йэли «начнем говорить мы»
 Тит мэ пэдуг-из-тэ-ймут «начнете говорить Вы»
 Титтэл мэ пэдуг-из-тэ-ни «начнут говорить они».

По формам образования начинательного способа Е.А. Крейнович [1982] разделил на две группы: первую, образуемую посредством одного из вариантов суффиксов –из, –льиз, –дьиз, уйиз, и вторую, образуемую при помощи одного из вариантов суффиксов –а, –ла, –на, –дья, уйа. Далее отмечает, что основными показателями начинательности являются гласные из, а, а согласные выполняют как бы функцию разделительных звуков между гласными, если в основе глагола имеются узкие гласные и, э, ө, у, то начинательный способ действия образуется при помощи вариантов из. Если же в основе глагола имеются широкие гласные а, о, то глагол начинательного способа действия образуется при помощи вариантов группы а. Встречаются исключения. Соотносится ли деление с существующим некогда основообразованием глаголов на –э– и –а–, мы пока ничего сказать не можем.

В юкагирском языке аффикс –аа– употребляется для обозначения действия, начинающегося в момент речи. Приводим примеры употребления с показателем –СУМ.

Глаголы, образованные от имен существительных, имеющие показатель –СУМ.

Intr глагол на –АА

Йахта –с –аа-тэ-м «начнет заставляя петь» [6, 121] образовано от основы глагола *йахтэс*– «петь», далее с показателем –СУМ *йахтэ-сум* «заставил петь он».

Tr глагол на –АА

Йоссос –аа-тэ-м «начнет подмораживать» [6,126] образовано от основы глагола *йоссос*– «подморозить», далее с показателем –СУМ *йоссос-сум* «подморозит он».

Глаголы, на –СУМ, образованные от глагольных основ.

Непереходные глаголы на –АА

Йатабас –аа-нун-у-й – «начали выпрямлять» [6, 119] образовано от основы глагола *йатабас*– «выпрямить», далее с показателем –СУМ *йатаба-сум* «выпрямил он».

Йуунадас –аа-тэ-й – «заставим убежать» [6, 142] образовано от основы глагола *йуунадас*– «заставить убежать», далее с показателем *йуунада-сум* «он заставил убежать».

Либабас –аа-мэлэ – «стала трясти» [6, 202] образовано от основы глагола *либабас*– «потряхивать что-либо», с показателем –СУМ *либаба-сум* «трясет он».

Лолбас –аа-м – «стала кипеть» [6, 209] образовано от основы глагола *лолбас*–«кипятить, вскипятить», с показателем –СУМ *лолба-сум* «кипятит, варит он».

Мараас –аа-й – «начали одевать» [6, 238] образовано от основы глагола *мараас*– «одеть», с показателем –СУМ *мараа-сум* «одел он».

Порчабас –аа-м – «начали брызгать» [6, 384] образовано от основы глагола *порчабас*– «расплескивать, выплескивать», с показателем –СУМ *порчаба-сум* «расплескивает он».

Переходные глаголы на –АА

Абальвэс-аа-мэк – «начал смешить» [6, 25] образовано от основы глагола *абальвэс*– «смешить, расмешить», далее с показателем –СУМ *абальвэ-сум* «рассмешил он».

Антэс –аа-ну-тэ-м – «задевать» [6, 47] образовано от основы глагола *антэс*– «трогать», далее с показателем –СУМ *антэ-сум* «трогает он».

Йархурэс –аа-тэ-м – «начнет размахивать» [6, 118] образовано от *йархурэс*– «размахивать», далее с показателем – СУМ *йархурэ-сум* «размахивал он».

Йатабас –аа-нун-у-й – «начали выпрямлять» [6, 119] образовано от основы глагола *йатабас*– «выпрямить», далее с показателем –СУМ *йатаба-сум* «выпрямил он».

Йуунадас –аа-тэ-й – «заставим убежать» [6, 142] образовано от основы глагола *йуунадас*– «заставить убежать», далее с показателем *йуунада-сум* «он заставил убежать».

Лабальэс –*аа-м* – «начал свежеть» [6, 190] образовано от основы глагола *лабальэс*– «освежать, сдирать», далее с показателем *лабальэ-сум* «сдирает он».

Либас –*аа-мэлэ* – «стала трясти» [6, 202] образовано от основы глагола *либас*– «потряхивать что-либо», с показателем –СУМ *либас-сум* «трясет он».

Лолбас –*аа-м* – «стала кипеть» [6, 209] образовано от основы глагола *лолбас*– «кипятить, вскипятить», с показателем –СУМ *лолбас-сум* «кипятит, варит он».

Мараас –*аа-й* – «начали одевать» [6, 238] образовано от основы глагола *мараас*– «одеть», с показателем –СУМ *мараас-сум* «одел он».

Ньяньбэс –*аа-м* – «начал перекармливать» [6, 309] образовано от основы глагола *ньяньбэс*– «заставить (позволить) есть слишком много жирного, сладкого», с показателем –СУМ *ньяньбэс-сум* «заставил есть слишком много жирного он».

Глаголы, образованные от сложных основ (с хорошо вычленяемым показателем), которые требуют –СУМ:

Intr глагол на –АА

Приводим слова, которые требуют –СУМ:

Холлийуор –*аа-м* – «начал завидовать» [6, 519] от *холлийуори*– «смотреть на что-либо с завистью», с показателем –СУМ *холлийуори-сум* «заставил завидовать он».

Предлагаем такой вид основы с показателем –СУМ, который употребляется самими носителями юкагирского языка:

Чэльвийуор –*аа-н* – «стала избегать» [6, 576] от *чэльвийуорэ*– «избегать чего-либо», с показателем –СУМ *чэльвийуорэ-сум* «избегает он».

Анализ основ с показателем –СУМ и работа с информантами (носителями юкагирского языка) показал, что необходимо образовать глагол в следующем виде, которые отсутствовали в Юкагирско-русском словаре Г.Н. Курилова.

Непереходные глаголы на –АА

Абидь –*аа-ни* – «зашептали» [6, 28] от *абидь*– «шептать», с показателем –СУМ *абидь-сум* заставил шептать он».

Абундь –*аа-тэ-йэн* – «пожалуюсь» [6, 28] от *абундь*– «жаловаться», с показателем –СУМ *абундь-сум* «заставил жаловаться он».

Абуол –*аа-й* – «встала», [6, 29] от *абуол*– «стоять», с показателем –СУМ *абуол-сум* «заставил стоять он».

Йадуол –*аа-й* – «стали ходить свободными» [6, 108] от *йадуол*– «быть без привязи», с показателем –СУМ *йадуол-сум* «заставил быть без привязи он».

Йаудь –*аа-й* – «начал сердиться» [6, 119] от *йаудь*– «сердиться», с показателем –СУМ *йаудь-сум* «заставил сердиться он».

Йоночибуо-л-аа-ну-тэ-й – «станут вспыльчивыми» [6, 125] от *йоночибуол*– «быть вспыльчивым»,

с показателем –СУМ *йоночибуо-сум* «заставил быть вспыльчивым он».

Йоойибуо-л-аа-й – «стал болезненным» [6, 125] от *йоойибуол*– «быть болезненным, часто болеющим», с показателем –СУМ *йоойибуо-сум* «заставил быть болезненным он».

Лабадь –*аа-ни* – «начал разбредаться» [6, 189] от *лабадь*– «разъезжаться», с показателем –СУМ *лабадь-сум* «заставил разъезжаться он».

Мирийэнго-л-аа-ни – «поехали аргишем» [6, 243] от *мирийэнгол*– «кочевать», с показателем –СУМ *мирийэнго-сум* «заставил кочевать он».

Мойидь –*аа-й* – «стали размягчаться» [6, 246] от *мойидь*– «становиться мягким», с показателем –СУМ *мойидь-сум* «заставил становиться мягким он».

Молльэч –*аа-й* – «начали беспокоиться» [6, 251] от *молльэчи*– «нервничать», с показателем –СУМ *молльэчи-сум* «заставил нервничать он».

Переходные глаголы на –АА

Абальвэр –*аа-тэ-м* – «начнет насмехаться» [6, 24] от *абальвэри*– «насмехаться», с показателем –СУМ *абальвэри-сум* «заставил насмехаться он».

Ванч –*аа-лэ-лу-м* – «начинает просить» [6, 66] от *ванчи*– «искать», с показателем –СУМ *ванчи-сум* «заставил искать он».

Самурч –*аа-ну-л-лэ-к[эл]* – «не начинай» [6, 428] от *самурчи*– «упрямиться», с показателем –СУМ *самурчи-сум* «заставило упрячиться он».

Сарууй –*аа-даба* – «стало покалывать» [6, 429] от *сарууй*– «онеметь», с показателем –СУМ *сарууй-сум* «заставил онеметь он».

Чантайр –*аа-м* – «перестала осиливать» [6, 547], от *чантайрэ*– «не мочь», с показателем –СУМ *чантайрэ-сум* «не мог он».

Чэльвийуор –*аа-н* – «стала избегать» [6, 576] от *чэльвийуорэ*– «избегать», с показателем –СУМ *чэльвийуорэ-сум* «заставил избегать» (табл. 1).

Таблица 1. Классы производящих основ на –СУМ

глас- ные	–СУМ		–СУМ полевые материалы	
	простые глаголы	сложные глаголы	простые гла- голы	сложные глаголы
а	+ 19	-	-	-
э	+ 20	1	+6	-
и	2	1	+ 16	-
о	1	-	1	-
у	1	-	-	-
ө	-	-	-	-
аа	2	-	-	-
иэ	-	-	-	-
ии	-	-	-	-
уо	1	-	+8	-
уө	-	-	-	-
уу	-	-	-	-

Таким образом, эти примеры показывают, что глаголы начинательного вида на –аа-, передают значение начало какого-то действия, и четко видно, что глагольные основы с краткими гласными на –а-, –э-, –и-, имеют показатель –СУМ, также имеются по одному примеру с глагольной основой на –о- (см. *йоссо-сум*) и на –у- (см. *тангуду-сум*), о чем свидетельствует следующая таблица.

Литература

1. Атласова Э.С. Юкагирско-русский, русско-юкагирский словарь 5–9 кл. Изд-во «Просвещение» г. Санкт-Петербург, 2008.
2. Иохельсон В.И. Одульский (юкагирский) язык. // Языки и письменность народов Севера. Ч. III. Языки и письменность палеоазиатских народов. – М. – Л., 1934.
3. Крейнович Е.А. Юкагирский язык. М.-Л., Изд-во АН СССР, 1958
4. Крейнович Е.А. Исследования и материалы по юкагирскому языку. Л., 1982
5. Курилов Г.Н. Современный юкагирский язык. Я., 2006
6. Курилов Г.Н. Юкагирско-русский словарь. Я., 2001
7. Николаева И. А., Хелимский Е.А. Юкагирский язык.// Языки мира. Палеоазиатские языки. –. 1997.
8. Maslova E. S. A Tundra Yukaghir.// Languages of the World/ Materials 372. – Lincom Europa, Munchen. 2003.
9. Nikolaeva I. N. a historical dictionary of Yukaghir/ M outon de Gruyter, Berlin., 2006.
10. Schiefner A. Über die Sprachen der Jukagiren, Pet., 1859

VERBS OF THE INCIPIENT MODE OF ACTION IN –AA, REQUIRING THE INDICATOR –SUM

Atlasova E.S.

Northeastern Federal University named after M.K. Ammosov

The article is devoted to the consideration of the question of productive cases of verbs of the incipient mode of action with the indicator –SUM. Particular attention is paid to verbs formed from nouns, from verbal stems and from complex verbal stems with a well-isolated indicator of the incipient mode of action with the help of the affix –аа-, which is used to denote an action beginning at the moment of speech. Abstract

The article is devoted to the consideration of the question of productive cases of verbs of the incipient mode of action with the indicator –SUM. Particular attention is paid to verbs formed from nouns, from verbal stems and from complex verbal stems with a well-isolated indicator of the incipient mode of action with the help of the affix –аа-, which is used to denote an action beginning at the moment of speech.

Keywords: Yukaghir language, grammar of the Yukaghir language, Yukaghir verb, transitive verbs, intransitive verbs, verb classes, types of verb action, plural of nouns, stem-forming suffixes, plural suffixes.

References

1. Atlasova E.S. Yukaghir-Russian, Russian-Yukaghir dictionary for grades 5–9. Prosveshchenie Publishing House, St. Petersburg, 2008.
2. Jochelson V.I. Odul (Yukaghir) language. // Languages and writing of the peoples of the North. Part III. Languages and writing of the Paleo-Asiatic peoples. – М. – Л., 1934.
3. Kreynovich E.A. Yukaghir language. М.-Л., Publishing house of the USSR Academy of Sciences, 1958
4. Kreynovich E.A. Research and materials on the Yukaghir language. L., 1982
5. Kurilov G.N. Modern Yukaghir language. Ya., 2006
6. Kurilov G.N. Yukaghir-Russian dictionary. Ya., 2001
7. Nikolaeva I. A., Khelinsky E.A. Yukaghir language.// Languages of the world. Paleoasiatic languages. –. 1997.
8. Maslova E. S. A Tundra Yukaghir.// Languages of the World/ Materials 372. – Lincom Europa, Munich. 2003.
9. Nikolaeva I. N. a historical dictionary of Yukaghir/ M outon de Gruyter, Berlin., 2006.
10. Schiefner A. About the Sprachen of the Jukagirs, Pet., 1859

Репрезентация концептов ДУША и ДУХ в художественных картинах мира китайского и русского языков

Благовещенская Анастасия Александровна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода, Институт международных отношений, истории и востоковедения, Казанский федеральный университет

E-mail: aablagov2008@mail.ru

Сатарова Лейла Хайдаровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики перевода, Институт международных отношений, истории и востоковедения, Казанский федеральный университет

E-mail: sattarova1973@mail.ru

Зиннатова Диллара Маратовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, русского и русского как иностранного, Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева – КАИ

E-mail: Kh_dilyara@yandex.ru

Статья представляет собой краткое исследование концептов ДУША и ДУХ в китайской и русской языковых картинах мира. Цель статьи – выявить на примере литературных произведений особенности языкового представления национально маркированных единиц китайского и русского языков, которые отражают семантику понятий *душа* и *дух*. В исследовании были поставлены следующие задачи: 1) рассмотреть терминологический аппарат, который соотносится с темой исследования; 2) выявить языковые единицы, репрезентирующие понятия души и духа в обоих языках, и провести их семантический анализ, опираясь на художественные контексты. Гипотеза исследования: несмотря на некоторую общность концептов ДУША и ДУХ в китайской и русской лингвокультурах, понятия о душе и духе в художественной картине мира китайского и русского народов не являются идентичными, что связано не только с количеством лексем, входящих в структуру данных концептов, но и с несовпадающими значениями последних. В статье использовались сравнительный, структурный, описательный, контекстуальный методы исследования. Результаты исследования показали, что, хотя концепты ДУША и ДУХ занимают значительное место в китайской и русской художественной картинах мира, их можно осмыслить, только обратившись к истокам национального менталитета обоих народов.

Ключевые слова: языковая картина мира, художественная картина мира, концепт, душа, дух, национальная специфика.

Мысль, что язык является отражением мира, впервые зародилась у немецкого лингвиста В. Фон Гумбольдта, который утверждал, что «каждый конкретный язык, порожаемый энергией человеческого духа, создает особую – целостную и индивидуальную – модель действительности» [1], что привело к появлению термина «языковая картина мира», или «языковая модель мира».

В.А. Маслова, понимая под языковой картиной мира совокупность всех знаний, запечатленных в языковой форме, отмечает ее уникальность, поскольку образ мира, созданный определенной национальной общностью, всегда специфичен и исторически обусловлен в силу особенностей национальной культуры того или иного народа [3, с. 66]. Учитывая тот факт, что языковая картина мира является фактом национально-культурного наследия, отражающимся в языке, российскими лингвистами было введено понятие национальной языковой картины мира, исследование которой сопряжено с изучением характерных для того или иного языка стереотипных установок, именуемых концептами.

Одними из самых неоднозначных и сложных концептов в национальных картинах мира являются концепты ДУША и ДУХ. Причем специфика их репрезентации очень отличается в коллективном и индивидуально-авторском сознании. Последнее соотносится с понятием художественной картины мира, представляющей собой эмоционально-образное представление той или иной творческой личности о реальности, в связи с чем концепт приобретает новое содержание, построенное на чувственно-эмоциональном преломлении элементов национального образа.

К наиболее значимым концептам человеческой культуры и ключевым понятиям национальной картины мира, которые нашли отражение во всех языках, являются концепты ДУША и ДУХ, широко представленные в русской и китайской поэзии и прозе.

В русской художественно-языковой картине мира *душа* предстает в самых различных образах: как орган чувств и предчувствий; как материальный орган, как носитель этического идеала; как нечто, связующее человека с высшим духовным началом; как некое вместилище, тайник, сосуд, оболочка. Душа в русском национальном самосознании была органом внутренней, духовной жизни человека, его внутренним «Я», его сущностью, что имеет место и в индивидуально-авторской картине мира, в которой материальные блага человека и человечества в целом всегда отходят на второй план.

Русскими творцами художественного слова *душа* часто мыслится как субстанция, которая неотделима от тела, как регулятор психических и эмоциональных процессов личности. Например, «*Ка-залось, что душа пред ним виновна*» (Б. Ахмадулина) [5].

Душа, представленная в русском художественном дискурсе, мучается, плачет, помнит, думает. Иными словами, она наделена теми же свойствами, что и человек: «*Поэт, свеча, души отвер-стый плач*» (Б. Ахмадулина) [5]. Поэтому довольно часто в русской классической литературе лексемы *душа* и *человек* взаимозаменяемы: «*Каково было моей души положение, мой друг, сам отгадывай, ибо ты меня довольно знаешь*» (А.Н. Радищев) [5].

Душа в русской художественной лингвокультуре является мерилom этического начала. Так, В.А. Жуковский призывал «*таить в душе своей глас совести и чести*» [5].

С другой стороны, *душа* может отделяться от тела, что коррелирует с ее основным словарным значением («особая нематериальная бессмертная сила, обитающая в теле человека, покидающая его во время смерти или сна» [4, с. 290]) и закрепляется в образе птицы: «*Когда смыкаешь ты ресницы, / Твоя душа себе берет / Прекрасный образ белой птицы...*» (А. Блок) [7, с. 255].

Концепт ДУША в русской художественной картине мира следует анализировать с позиций русской ментальности. Не случайно ведь появилось такое выражение как *русская душа* (понятие души не соотносится с другими нациями и народностями). Русская душа – это символ русского народа, его характера и менталитета, которые являются уникальным кодом русской нации. И эта особенность концепта ДУША очень ярко представлена в русской литературе. Вспомним бессмертные строки А.С. Пушкина: «*Татьяна (русская душою, / Сама не зная почему) / С ее холодною красою / Любила русскую зиму*» («Евгений Онегин») [5].

Таким образом, образ души, представленный в русской художественной картине мира, мыслится как с материальных позиций (душа как нечто осязаемое, материальное, вещественное), так и в контексте преломления с миром ирреальным (душа как репрезентант смерти, сна). Если говорить о втором статусе души, то, «облекаясь в одежды» запредельного мира, она коррелирует с понятием духа.

Дух, в отличие от души, представляет собою неосознаваемую разумом субстанцию. Дух, кстати, не имеет множественного числа, в отличие от души. Если для слова *дух* и возможно употребление во множественном числе, то только с несколько сдвинутым значением («призрак»). Одно из значений лексемы *дух* – «бессмертное нематериальное начало, лежащее в основе всех вещей и явлений, являющееся первичным по отношению к материи» [2, с. 289]. Но подобная интерпретация духа крайне редко встречается в русской художественной картине мира. Например, «... *некий дух повеял невидимо, / Повеял и затих...*» (А.С. Пуш-

кин) [5]. Хотя следует отметить и метафорическую составляющую представлений о духе в данном контексте. Так, у А. Блока мы читаем: «*Вечный дух – властитель вышний тела – / Божеству под-властен, как оно*» [7, с. 256].

Однако, русские писатели в своих творениях чаще всего репрезентируют следующие значения слова *дух*:

- внутреннее состояние: «*Влачусь угрюмый, одинокий, / Окаменел мой дух жестокий, / И в сердце жалость умерла*» (А.С. Пушкин) [5].
- моральная сила человека/коллектива: «... *ваш ум / И здесь вникает в дух народный*» (А.С. Пушкин) [5].
- смелость, решимость, мужество: «*Но дух имел он боевой*» (А.С. Пушкин); «*Высокий дух пылал в сем быстром взоре*» (В.А. Жуковский) [5].

В китайской языковой картине мира концепты ДУША и ДУХ имеют свою специфику и коренным образом отличаются от таковых в русском языке тем, что имеют несколько номинаций для их обозначения.

В русско-китайских лексикографических источниках слово *душа* переводится посредством двух иероглифов – 灵 (ling) и 魂 (hun), т.е. душа – это 灵魂 (linghun). Однако, данную китайскую номинацию души, как отмечает Тань Аошуан, можно встретить либо в произведениях зарубежной литературы, переведенных на китайский язык, либо в художественных произведениях китайских авторов, находящихся под влиянием западноевропейской или американской культуры. Что касается поэтов и писателей Поднебесной, которые идут по пути национальной самобытности, то они не используют данную двухсложную лексику. Не найдем мы двухкомпонентный иероглиф 灵魂 и в классической китайской литературе, тем более – в древней китайской поэзии. Однако, каждый иероглиф из этого двухкомпонентного сочетания можно увидеть на страницах поэтических сборников, причем и иероглиф 灵, и иероглиф 魂 имеют коннотацию души как нематериальной субстанции, независимой от тела [7]. Но тем не менее современное китайское слово 灵魂 (linghun) в китайско-русских словарях переводится как «душа» и семантически сходно с данным понятием, представляя невидимый орган чувств, отвечающий за психическое состояние человека.

她把觉新的心翻来覆去地熬煎着，把觉新的灵魂拷打着，不给它们一点休息。

«Ее слова снова и снова переворачивали сердце Цзюэсина, терзали его *душу* и не давали ему покоя» (Ба Цзинь) [4].

两个人真可以说是达到完全的互相了解了：每个人再没有一点秘密，

再没有一个关得紧紧的灵魂的一隅

«Они, можно сказать, добились полного взаимопонимания; у них больше не было тайн друг от друга; ни один уголок *души* одного не был скрыт от другого» (Ба Цзинь) [4].

Из приведенных выше примеров, взятых из романа китайского писателя XX века Ба Цзи-

ня «Осень», ясно, что *linghun* – это объект в теле человека, который нельзя увидеть, но который отвечает за эмоциональное состояние человека и который может мыслиться как «вместилище» [8]. Подобная семантика *души* свойственна и русскому языку, что показывает следующий пример: «*В душе все силилось, росло покаянное, томящее чувство*» (В. Гроссман) [5]. Но в китайском языке функционируют еще три иероглифа, которые соотносятся с понятием души, – 神 (*shen*), 魄 (*po*) и 心 (*xin*).

神 (*shen*) – это то, что в русском языке обозначается лексемой *дух* в значении «сила», «решимость».

我们有时候想多笑几声也打不起精神。

«Иногда мы хотели бы лишний раз посмеяться, но не хватает *духу*» (Ба Цзинь) [4].

魄 (*po*) – это смертная душа, которая живет в теле, а после смерти человека уходит в землю. Однако, в художественном дискурсе китайской картины мира этот иероглиф не встречается.

Но третий иероглиф – 心 (*xin*), который переводится как «сердце», достаточно часто заменяет иероглиф 灵 (*ling*), т.е. «душа», что характерно и для русской лингвокультуры, где не только сердце может *болеть*, но и *душа*).

В китайской художественной картине мира сердце 心 (*xin*) и душа 灵 (*ling*) являются органами эмоциональной жизни и репрезентируют психологическое состояние человека. Они вмещают весь спектр чувств и эмоций, отражающих поведение человека, его внутреннее состояние, переживания, боль, тоску и т.п.

最近事冗心烦，人过于贪懒，因此少给你们写信。

«Сейчас я нахожусь в полнейшем смятении, *душа/сердце* ни к чему не лежит, поэтому стал реже писать вам» (Ба Цзинь) [4].

Таким образом, китайское и русское представления о душе во многом совпадают, хотя концепт ДУША в китайской художественной картине мира представлен большим количеством знаков (иероглифов).

Однако, у китайской души, представленной иероглифом 灵 (*ling*), можно выявить и другие значения, которые отсутствуют во внутренней форме лексемы *душа*. Так, в понятие 灵 (*ling*) входит еще и значение «ум, сообразительность»:

她对莫言说：这狗真灵，有时候开放读书入迷，叫不应，它就会跑进来，拽着他的衣裳把他拖走。

«Она сказала Мо Янь: «Этот пес такой умный! Когда Кайфан погружен в чтение и не откликается, он подбегает к нему и тянет за одежду» (Мо Янь). [5].

Как отмечает Тань Аошуан, в китайском сердце – 心 (*xin*) – также локализуется мыслительная деятельность человека. Сердце в китайской художественной картине мира – это не только центр эмоциональной, чувственной и нравственной жизни человека. Персонажи литературных произведений китайских писателей часто думают, соображают и даже считают сердцем [7].

温暖的春风吹散了他们心上的暗影。

«Теплый весенний ветерок разогнал мрачные *мысли*» (досл. «мрачные тени в их сердцах/на их душе») (Ба Цзинь) [4].

Итак, в русской художественной картине мира *душа* может существовать как вместе с телом, так и вне его. Но именно *душа* является вместилищем всех эмоций, ощущений, настроений, чувств. Дух – это некая нематериальная субстанция, которая может отражать как свойства отдельной личности, так и коллективное сознание нации. В китайской художественной картине мира ситуация с концептами ДУША и ДУХ является весьма запутанной и противоречивой, поскольку один и тот же иероглиф, семантика которого соотносится с душой/духом в русском ее понимании, может в разных контекстах иметь разные значения, которых намного больше, чем мы рассмотрели в данной статье. Но важной особенностью китайского представления о душе является отсутствие какой бы то ни было метафоричности, что свойственно русским концептам.

Литература

1. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2000. – 400 с.
2. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. – СПб: Норинт, 2000. – 1536 с.
3. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
4. Национальный корпус китайской литературы // URL: <http://rucorpus.cn>.
5. Национальный корпус русского языка // URL: <https://ruscorpora.ru>
6. Нурутдинова, А.Р. Семантические заимствования: анализ сенсорно-перцептивного образования слов в современном китайском языке / А.Р. Нурутдинова // Язык. Культура. Перевод: межкультурная коммуникация в цифровую эпоху: Сборник научных трудов, Одинцово, 17–18 февраля 2022 года. Том Часть 2. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Русайнс», 2022. – С. 34–39. – EDN SEMKTW.
7. Павлович Н.В. Словарь поэтических образов: В 2-х томах. Т. 1. – М.: Эдиториал УРСС, 2007. – 848 с.
8. Тань Аошуан. Китайская картина мира: Язык, культура, ментальность. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 240 с.

REPRESENTATION OF THE CONCEPTS SOUL AND SPIRIT IN THE WORLDVIEW OF THE CHINESE AND RUSSIAN FICTION

Blagoveshchenskaya A.A., Satarova L.H., Zinnatova D.M.

Kazan Federal University, Kazan National Research technical university named after A.N. Tupolev

This article is a brief study of the concepts of Soul and Spirit in the Chinese and Russian linguistic pictures of the world. The purpose of the article is to reveal the peculiarities of linguistic representation of nationally marked units' *soul* and *spirit* in Chinese and Russian worldviews represented in fiction. The following tasks were set in the study: 1) to consider the terminological apparatus that correlates with the research topic; 2) to identify the linguistic units that represent the concepts of soul and spirit in both languages and to

conduct their semantic analysis based on the artistic contexts. Hypothesis of the study: despite some commonality of the concepts of soul and spirit in Chinese and Russian linguocultures, the concepts of soul and spirit in the artistic picture of the world of the Chinese and Russian peoples are not identical, which is associated not only with the number of lexemes included in the structure of these concepts, but also with the inconsistent meanings of the latter. The article used comparative, structural, descriptive, contextual methods of research. The results of the study showed that, although the concepts DUSHA and SPIRIT occupy a significant place in the Chinese and Russian artistic pictures of the world, they can be comprehended only by turning to the origins of the national mentality of both peoples.

Keywords: linguistic picture of the world, artistic picture of the world, concept, soul, spirit, national specificity.

References

1. Humboldt W. Selected works on linguistics. – Moscow: Progress, 2000. – 400p.
1. Kuznetsov S.A. Big explanatory dictionary of the Russian language. – Saint-Petersburg: Norint, 2000. – 1536 p.
2. Maslova V.A. Lingvokulturology. – Moscow: Academia Publishing House, 2001. – 208 p.
3. National Corpus of Chinese Literature // URL: <http://rucorpus.cn>.
4. National Corpus of the Russian Language // URL: <https://ruscorpora.ru>.
5. Nurutdinova, A.R. Semantic borrowings: analysis of sensory-perceptual word formation in modern Chinese / A.R. Nurutdinova // Language. Culture. Translation: intercultural communication in the digital age: Collection of scientific papers, Odintsovo, February 17–18, 2022. Volume Part 2. – Moscow: Limited Liability Company “Rusains”, 2022. – P. 34–39. – EDN SEMKTW.
6. Pavlovich N.V. Dictionary of Poetic Images: In 2 volumes. Vol. 1. – Moscow: Editorial Urss, 2007. – 848 c.
7. Tan Aoshuang. The Chinese Picture of the World: Language, Culture, Mentality. – Moscow: Languages of Slavic Culture, 2004. – 240 c.

Куняева Мария Юрьевна,

старший преподаватель Московский государственный
технический университет им. Н.Э. Баумана
E-mail: maria_kunyaeva@bmstu.ru

Гвоздева Яна Вячеславовна,

студент, Московский государственный технический
университет им. Н.Э. Баумана
E-mail: yana@mehco.ru

В статье рассматривается вопрос английского языка как глобального средства коммуникации в условиях стремительно меняющейся лингвистической картины мира. Акцент сделан на том, сохраняет ли английский своё доминирующее положение, несмотря на рост значимости других языков, таких как китайский, испанский и арабский. В этой связи, вопрос английского языка в качестве международного представляет большой интерес для молодежи, поскольку период обучения в университете – лучшее время для овладения иностранным языком. Исследование основано на результатах анкетирования студентов МГТУ им. Н.Э. Баумана, в котором принимали участие студенты различных специальностей, что позволило получить комплексную оценку роли английского языка в современном обществе и его перспективы в будущем. Итоги опроса показывают, что большинство студентов продолжают воспринимать английский как международный, однако некоторые предсказывают возможное усиление позиций других языков. Таким образом, работа может служить ориентиром при выборе иностранного языка, способного обеспечить успешную коммуникацию на мировой арене.

Ключевые слова: английский, глобальный язык, язык международного общения, молодое поколение, современные условия.

Introduction

In our article, we decided to consider the question “Will English still be the global language in the following time?” Nowadays, due to various reasons, many other languages, such as Chinese, Spanish, and Arabic, become more and more popular. Thus, this work can be extremely useful for the younger generation when choosing a foreign language in the future.

So, how did English become the “global language”? To fully answer this question, it is necessary to address history. In that way, it happened not as fast as it may seem.

English became the global language through a gradual historical process rather than a sudden development. Its rise to dominance began in the 17th century when Britain emerged as a major colonial power. With one of the strongest naval fleets in the world, Britain controlled key sea routes and established its rule over vast territories, including parts of North America, Africa, Asia, Australia, and India [1, p. 112–114]. As a result, the English language spread across the globe.

A key factor was Britain’s focus on expanding trade. The language of a dominant and economically advanced nation often overshadows local languages—reflecting the principle that those in power shape linguistic norms. In the 18th century, Britain played a central role in shaping global trade and diplomacy, with English becoming the primary language of commerce [2, p. 420–439]. Even after colonized nations gained independence, many maintained economic ties with Britain, ensuring English remained in use. This was partly because local languages often lacked specialized trade terminology, and English had already become deeply ingrained in these regions.

Another major factor was British colonization of North America, particularly the rise of the United States [3, p.: 16–21]. Although settlers came from various linguistic backgrounds—speaking French, Spanish, German, and Dutch—English eventually became the unifying language. By the early 20th century, the U.S. government promoted linguistic unity through policies that favored English. Despite having no official language, official documents were written exclusively in English, and some states even banned teaching other languages. These measures were effective—had the U.S. not enforced English, another language like Dutch or Spanish might have dominated instead.

English as an international language nowadays

English continues to dominate as the world’s primary international language for several key reasons.

First, it is the most widely spoken language globally. With over 400 million native speakers, 300 million using it as a second language, and around 500 million with some proficiency, English has an unmatched reach [4, p. 3–4].

Second, as previously discussed, English is the dominant language of commerce and trade. It plays a crucial role in international diplomacy, business, and finance. Approximately 90% of global transactions are conducted in English [5, p. 1–3]. Major financial markets, multinational corporations, and economic institutions operate primarily in English, regardless of their location.

Third, English is the most commonly taught foreign language in education systems worldwide. Since British and American universities are among the most prestigious, proficiency in English opens doors to higher education and better career opportunities.

Another important factor is that English serves as the universal language of travel. Thanks to centuries of British exploration and tourism, English is now the go-to language for international communication. Whether booking a hotel, ordering food, or asking for directions, English speakers can make themselves understood in almost any country.

Additionally, English is the leading language of science and technology. In the 21st century—an era defined by technological advancement—most software, technical manuals, and scientific research are published in English. Nearly 58.8% of online content is in English, making it the primary language for information in fields like science, sports, and entertainment [6].

Beyond practicality, English is also the language of global youth culture. American cinema, music, and media have shaped generations, with Hollywood dominating the film industry and genres like jazz, rock, and hip-hop gaining worldwide popularity. Many international celebrities and influencers use English, further reinforcing its cultural influence.

Finally, English is accessible and adaptable. Its grammar is relatively straightforward compared to many other languages, and its vocabulary is rich yet flexible. The language's clarity and efficiency make it an ideal medium for international communication.

In summary, English maintains its global status due to its widespread use in business, education, travel, technology, and pop culture—combined with its simplicity and versatility as a lingua franca.

Language of the future: English or Chinese?

And last but not least, we need to consider if the international language of the future remains English or shifts toward Chinese.

To answer this question, we decided to turn to the point of view of the famous British philologist – David Crystal. Many of his public speeches often end by considering the issue of the development of English as the global language. He rarely gives an unambiguous answer, but once at the English-Russian symposiums held by the Russian State Humanitarian University, he said, “Until a few centuries ago, no one could have thought that Latin would almost die, and French

would go to the second or even a third plan. There is an opinion that Chinese will soon replace English, but so far the pace of learning Chinese by foreigners can't confirm this” [7].

Based on the studied material [8, p. 98–124], we can conclude that English is the international language at the present stage of society's development. According to David Crystal, the English language will remain international in the nearest future [2]. However, if you look far ahead, he does not exclude the possibility that English could cease to be international, especially since no language has been so for longer than a few millennia [9, p. 5–8].

Survey on Bauman Moscow State Technical University students' opinion on whether English be the global language in the future

To conduct this study, we chose the questionnaire method – the collection method of the primary material in the form of a written survey of a large number of respondents. Our aim of collecting information using the questionnaire reveals the attitude to those or other phenomena. The questionnaire can cover a wide range of people, which allows for minimizing atypical manifestations; personal contact with the respondent is not mandatory. Furthermore, the questionnaire is conveniently subjected to mathematical processing [10, p. 3–7].

The first step in the development of questionnaires is to define its content. The design of a questionnaire is to transform the main hypotheses of the research into language issues. The second step is to choose reasonable questions (open-closed, main-functional). The third step is the compilation of the questionnaire related to the number and order of questions [11, p. 233–251].

The questionnaire was composed of 7 questions:

- Which language do you want to learn?
- Is English an international language or not?
- When you arrive in a foreign country, which language do you use to speak with local people?
- Why do students learn English at university?
- For what reason are road signs, maps, and diagrams duplicated in English?
- Which language will become global in 5–10 years?
- Which language will you need in the future?

The questionnaire was conducted among 1–4-year students of both humanities and technical faculties. Respondents presented various opinions. Some students note Spanish as an international language, some respondents expect Chinese to be the most popular language, and others consider German or French being the most common language in the future.

Analyzing the results, we came up to the conclusion that the majority of students believe that English will “hold its position” and continue being highly essential in their future (Fig. 1, 2).

What is more, analyzing students' answers about the nearest future of English as an international language, we arrived at the following conclusion. Asian languages are rapidly catching up with English though the latter is not losing momentum (Fig. 3, 4).

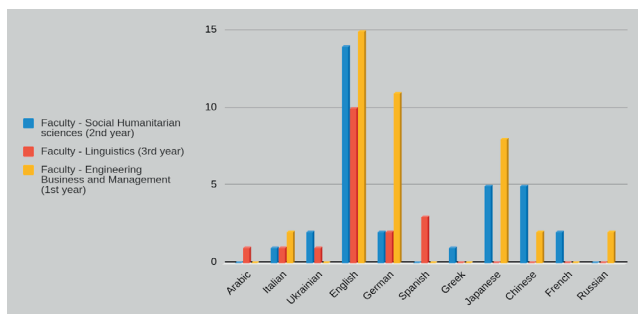


Fig. 1. The results of the questionnaire among students of humanities faculties

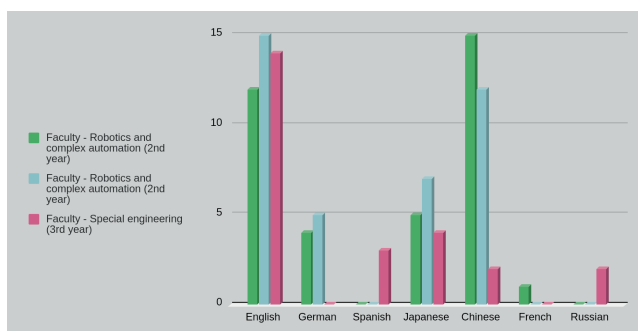


Fig. 2. The results of the questionnaire among students of technical faculties

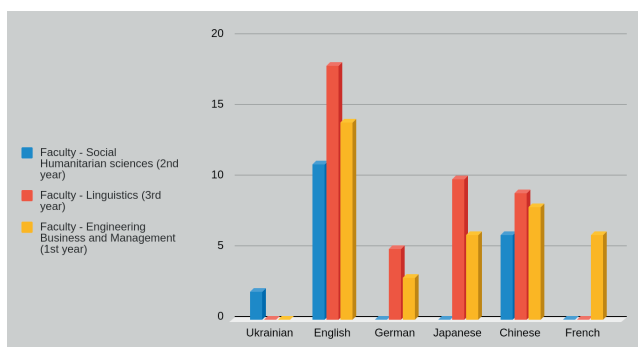


Fig. 3. The results of the questionnaire among students of humanities faculties

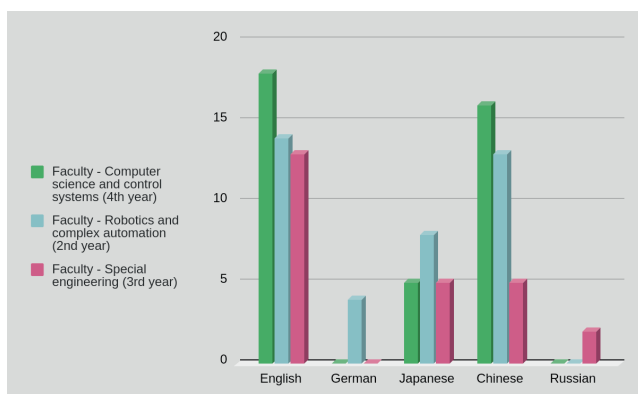


Fig. 4. The results of the questionnaire among students of technical faculties

Based on our research, we may see that most students believe that the English language was, is, and will be international ulteriorly. However, some of them believe that someday English may have to compete with its rivals for the title of the international language.

Conclusion

Examining the question of whether English still remains the global one, we reviewed literature and surveyed students of Bauman Moscow State Technical University. We should note that, according to scientists, English is and will remain an international language in the nearest future. However, speaking about the prospects, in this respect, there are some doubts as the international language is the language of those people who possess unique power and affect the whole world. Looking from this point of view, things can change dramatically over time.

Speaking about the questionnaire results, we may say that the majority opinion coincides with the scientists, as many BMSTU students believe that the English language will remain international. However, some students believe that it can give way to other languages.

Based on our research, we may suggest that the younger generation should still choose English as the first foreign language since this language has deeply ingrained in all the spheres of life and will definitely remain an international in the near future, and, accordingly, will be extremely useful to young learners in adult life.

Литература

1. Crystal D. English as a Global Language. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – С. 112–114.
2. Hogg R., Denison D. A History of the English Language. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – С. 420–439.
3. Kupperman K.O. Indians and English: Facing Off in Early America. – S.I.: S.n., 2000. – С. 16–21.
4. Jinghui S. English as a native language, World Englishes and English as a lingua franca-informed material: acceptance, perceptions and attitudes of Chinese English learners // Asian Englishes. – 2018. – Vol. 21, № 1. – С. 3–4.
5. Маматкулова Д.Я. The role of English in various fields: trade, economy, industry, business, sports // Форум молодых ученых. – 2019. – № 3(31). – С. 1–3.
6. Petrosyan A. Common languages used for web content 2023, by share of websites // Global Overview Report. – 2023. – URL: <https://www.statista.com/statistics/262946/most-common-languages-on-the-internet/> (дата обращения: 02.01.2025).
7. Фронин В.А. Международный язык будущего: китайский или английский? // Российская газета. – 2014. – URL: <https://easyreader.org/article/page/rg/2014/06/10/RGGU-anons.html> (дата обращения: 02.01.2025).
8. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. – Cambridge: Cambridge University Press, 2019. – С. 98–124.
9. Ibrohimova M., Ziyaboyeva S. English as a global language in XXI century // The American Journal

of Social Science and Education Innovations. – 2022. – Vol. 4, № 1. – C. 5–8.

10. Pozzo I., Borgobello A., Pierella P. Using questionnaires in research on universities // REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació. – 2019. – Vol. 12, № 2. – C. 3–7.
11. Aithal A., Aithal P. Development and Validation of Survey Questionnaire & Experimental Data – A Systematical Review-based Statistical Approach // International Journal of Management, Technology, and Social Sciences (IJMTS). – 2020. – Vol. 5, № 2. – C. 233–251.

ENGLISH AS A GLOBAL COMMUNICATION LANGUAGE

Kunyaeva M.Yu., Gvozdeva Ya.V.

Bauman Moscow State Technical University

This article explores the role of the English language as a global means of communication within the context of a rapidly evolving linguistic landscape. Particular attention is given to whether English retains its dominant position despite the increasing prominence of other languages, such as Chinese, Spanish, and Arabic. In this regard, the issue of English as an international language is of significant interest to the younger generation, as the university years are considered the most suitable period for acquiring foreign language skills. The study is based on a survey conducted among students of various academic disciplines at Bauman Moscow State Technical University, enabling a comprehensive assessment of the current role and future prospects of English in contemporary society. The findings indicate that the majority of students still regard English as the global language, though some foresee a potential shift in favor of other languages. The study may serve as a valuable reference in choosing a foreign language for effective global communication.

Keywords: English, global language, language of international communication, young generation, modern conditions.

References

1. Crystal D. English as a Global Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. P. 112–114.
2. Hogg R., Denison D. A History of the English language. Cambridge University Press, 2006. P. 420–439.
3. Kupperman K.O. Indians and English: Facing Off in Early America. S.n., 2000. P. 16–21.
4. Jinghui S. English as a native language, World Englishes and English as a lingua franca-informed material: acceptance, perceptions and attitudes of Chinese English learners. Asian Englishes. 2018, Vol. 21 (1). P. 3–4.
5. Mamatkulova D. Ja. The role of english in various fields: trade, economy, industry, business, sports. Forum of Young Scientists. Vol. 3 (31). Tashkent: Tashkent Institute of Finance Uzbekistan, 2019. P. 1–3.
6. Petrosyan A. Common languages used for web content 2023, by share of websites. Global Overview Report. 2023. Available at: <https://www.statista.com/statistics/262946/most-common-languages-on-the-internet/> (accessed on 02.0.2025).
7. Fronin V.A. International language of the future: Chinese or English? Russian Gazette. 2014. Available at: <https://easyreader.org/article/page/rg/2014/06/10/RGGU-anons.html> (accessed on 02.01.2025).
8. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. P. 98–124.
9. Ibrohimova M., Ziyaboyeva S.. English as a global language in XXI century. The American Journal of Social Science and Education Innovations. Vol. 4 (01), 2022. P. 5–8.
10. Pozzo I., Borgobello A., Pierella P. Using questionnaires in research on universities. REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació. Vol.12, No. 2, 2019. P. 3–7.
11. Aithal A., Aithal P. Development and Validation of Survey Questionnaire & Experimental Data – A Systematical Review-based Statistical Approach. International Journal of Management, Technology, and Social Sciences (IJMTS). Vol. 5(2), 2020. P. 233–251.

Стилистические особенности прозы О. Генри на примере рассказа «Колдовские булки»

Гуляева Наталья Александровна,
старший преподаватель, кафедра английской филологии,
Государственный университет просвещения
E-mail: natg_2012@mail.ru

Статья посвящена рассмотрению стилистических особенностей прозы О. Генри на примере рассказа «Колдовские булки». В статье анализируются стилистические приемы, которые использует автор для раскрытия художественного замысла; определяются проблемы, поднятые автором в рассказе; предлагается вариант перевода названия рассказа на основе проведенного анализа.

Таким образом, в статье осуществляется интерпретация текста, включающая анализ героев рассказа, их ментальных и речевых особенностей, а также рассматриваются способы и языковые средства, используемые автором для создания тона повествования и художественной выразительности.

В статье рассматриваются разнообразные стилистические приемы, как лексические, так и синтаксические, выявляются средства, типичные для О. Генри. Также уделяется внимание анализу названия рассказа, его связи с проблемами повествования, анализируются варианты его перевода.

Ключевые слова: стилистические приемы, повтор, метафора, графон, подтекст.

Цель исследования – определить особенности стиля прозы О. Генри.

Задачи:

- 1). Найти стилистические приемы;
- 2). Определить роль данных языковых средств в создании художественного замысла произведения;
- 3). Выявить основные стилистические приемы, которые использует автор;
- 4). Определить проблемы, поднятые автором в рассказе;
- 5). Предложить вариант перевода рассказа на основе проведенного анализа.

Методы:

- 1). Общетекстовой анализ;
- 2). Дифференцированный стилистический анализ;
- 3). Сравнительно-стилистический анализ.

Материал исследования: рассказ О. Генри «Колдовские булки».

Главная героиня рассказа «Колдовские булки» известного американского писателя О. Генри мисс Марта Мичем – незамужняя женщина средних лет, которая имеет в собственности пекарню. Вот как описывает ее автор:

'Miss Martha was forty, her bank-book showed a credit of two thousand dollars, and she possessed two false teeth and a sympathetic heart' [4, с. 49]. Здесь автор использует такой стилистический прием, как **зевгма**: «у нее было два искусственных зуба и отзывчивое сердце», что создает комический эффект.

Второй герой рассказа – покупатель хлеба в пекарне мисс Марты. Это мужчина также средних лет, немец по национальности. С самого первого описания этого героя чувствуется некоторое противоречие:

'His clothes were worn and darned in places, and wrinkled and baggy in others. But he looked neat, and had very good manners' [4, с. 49]. С одной стороны, его одежда была изношена, заштопана, помята. С другой стороны, он выглядел опрятно и у него были очень хорошие манеры. Кто дает такую оценку, автор или сама мисс Марта?

Незнакомец всегда покупал два батона черствого хлеба.

'Never did he call for anything but stale bread' [4, с. 49]. Здесь автор использует **инверсию**, чтобы подчеркнуть то, что он не покупал ничего, кроме черствого хлеба.

Наблюдая за покупателем, мисс Марта делает вывод, что он бедный художник, который жи-

вет на чердаке, ест один черствый хлеб и мечтает о вкусной еде из ее пекарни.

'...wish that the gentle-mannered artist might share her tasty meal instead of eating his dry crust in that draughty attic' [4, с. 50].

В этом предложении мы видим **повтор** фразы *'had very good manners'* [4, с. 49] с небольшим изменением в **эпитете** *'gentle-mannered'* [4, с. 50], а также **гиперболу** *'eating his dry crust in that draughty attic'* [4, с. 50] (ест черствую корку на холодном чердаке) с **аллитерацией**.

Мисс Марта хочет помочь художнику, и идея, что она добра подчеркивается с помощью **повтора**, одновременно создающего комический эффект: *'Miss Martha's heart, as you have been told, was a sympathetic one'* [4, с. 50].

Чтобы проверить свою теорию, что покупатель – это, на самом деле, художник, мисс Марта ставит на видное место картину, которая изображает Венецию. При описании картины автор использует **игру слов**.

A splendid marble palazzio (so it said on the picture) stood in the foreground – or rather forewater [4, с. 50].

Здесь автор играет со словами, расчлняя слово **foreground** (передний план), а затем создает новое слово **forewater**, используя повтор морфемы и меняя буквальный смысл морфемы **ground** (земля) на **water** (вода), т.к. на картине – виды Венеции.

Когда покупатель приходит в пекарню, между ним и мисс Мартой происходит разговор. Мужчина замечает картину, но говорит, что перспектива на ней неверна. Здесь автор использует такой стилистический прием, как **графон**, показывающий немецкий акцент покупателя.

'Two loafs of stale bread, if you blease' [4, с. 50] (blease вместо please)

'You haf here a fine bicture, madame,' [4, с. 50] (haf вместо have, bicture вместо picture).

Другие примеры **графона** в этой части: Der balance [4, с. 50] (вместо The balance), Der bairspective [4, с. 50] (вместо the perspective), Goot morning [4, с. 50] (вместо Good morning).

После этого разговора мисс Марта уже окончательно уверена в том, что покупатель – это бедный гениальный художник.

Как уже было сказано выше, О. Генри использует в рассказе **повтор**. И действительно, **стили-стический повтор** играет здесь важную роль. Так, например, в следующей фразе с помощью повтора автор достигает комического эффекта, иронизируя над наивными размышлениями мисс Марты:

'What a thing it would be for art and perspective if genius were backed by two thousand dollars in bank, a bakery, and a sympathetic heart to – [4, с. 51] (Как хорошо было бы для искусства и перспективы, если бы гения поддерживали с помощью двух тысяч долларов, пекарни и отзывчивого сердца...). В этой фразе повторяются слова **perspective** и **sympathetic heart** [4, с. 51], кроме того, здесь мы можем заметить **зевгму**, которая только усиливает комический эффект.

Повтор слова **perspective** мы встретим еще позднее в описании фантазий мисс Марты:

'There would stand his easel with the picture he was painting in which the perspective was beyond criticism' [4, с. 52]. (Там стоял бы его мольберт с картиной, которую он рисовал, и на которой **перспектива** была вне критики.) Здесь автор с помощью повтора достигает комического эффекта, иронизируя над мисс Мартой, которая так выражает идею гениальности художника.

Чтобы подчеркнуть, что так называемый художник покупает только черствый хлеб, а значит в глазах мисс Марты очень беден, автор также использует **повтор**:

'Never a cake, never a pie, never one of her delicious Sally Lunns' [4, с. 51]. (Не торт, не пирог, не одну из ее восхитительных Сэлли Ланз.)

Чтобы понравиться художнику, мисс Марта наряжается и готовит специальную смесь для лица. Здесь О. Генри использует яркий **эпитет** **mysterious** (таинственная):

'In the back room she cooked a mysterious compound of quince seeds and borax' [4, с. 51]. (В своей комнате она готовила **таинственную** смесь из семян айвы и буры.) Здесь мы можем вспомнить название рассказа: «Witches' loaves». Слово "witch" может переводиться, как «ведьма», «чаровница». Таким образом, мы можем сравнивать мисс Марту с ведьмой, замышляющей что-то, которая варит какое-то колдовское зелье. Она также может быть чаровницей, которая хочет околдовать незнакомца. Можно посмотреть на название рассказа с точки зрения посетителя пекарни, тогда для него мисс Марта – ведьма, неприятная женщина. Интересно, что заголовок рассказа часто переводится, как «Черствые булки». Тогда какая-либо связь с мисс Мартой в названии рассказа исчезает, также как и его стилистический оттенок. Название рассказа, в таком случае, переводится неточно.

Однажды мисс Марта решается и, воспользовавшись удобным случаем, втайне от своего покупателя, кладет в его черствые булки большое количество свежего масла. Она переживает из-за своего поступка, т.к. боится задеть гордость художника. В данном эпизоде О. Генри использует **литоту**:

'... Miss Martha smiled to herself, but not without a slight fluttering of the heart' [4, с. 52]. (Мисс Марта улыбнулась, но не без легкого трепета сердца).

В кульминационной сцене О. Генри использует **эпитеты**:

'The front door bell jangled viciously' [4, с. 53]. (Колокольчик входной двери злобно задребезжал).

'...his hair was wildly rumped' [4, с. 53]. (его волосы были **безумно** взъерошены).

Вот еще одно описание поведения покупателя мисс Марты:

'He clinched his two fists and shook them ferociously at Miss Martha. At Miss Martha [4, с. 53]. (Он сжал свои кулаки и затряс ими **неистово** на мисс Марту. *На мисс Марту.*) Здесь мы также видим повтор *At Miss Martha*, к тому же выделенный графически,

т.е. использование **графона**, который еще усиливает впечатление.

Находясь в состоянии ярости, покупатель мисс Марты переходит на немецкий язык, используя такие слова, как:

'Dummkopf!' [4, с. 53] 'Tausendonfer!' [4, с. 53] (Что в переводе на русский означает «Дура, идиотка!» и «Тысяча чертей!»).

Чтобы показать эмоциональное состояние героя автор снова использует **графон**:

'I will not go...else I shall told her' [4, с. 53]. (Вместо 'I will not go...till I tell her').

Еще примеры **графона** в этой сцене:

'You haf shpoilt me' [4, с. 53]...(Вместо 'You have spoilt mine').

'I vill tell you. You vas von *meddingsome old cat!*' [4, с. 53]

Как видно из данных примеров, герой рассказа говорит с немецким акцентом, нарушает английское произношение, допускает грамматические ошибки.

Какова роль графона в данном рассказе? Можно сказать, что герои говорят на разных языках. Это только подчеркивает непонимание между ними.

В кульминационной части рассказа мы также можем увидеть такой стилистический прием, как **метафора**, например:

'...You vas von *meddingsome old cat!*' [4, с. 53]

Здесь покупатель в ярости называет мисс Марту надоедливой старой кошкой. Эпитет *meddingsome* [4, с. 53] это искаженное слово *meddlesome*, что означает надоедливая, вмешивающаяся в чужие дела.

В последней части рассказа приятель покупателя мисс Марты рассказывает ей, что ее гениальный бедный художник – на самом деле, чертежник, который работал над важным для него проектом и использовал черствый хлеб в качестве ластика. Когда чертеж был готов и обведен чернилами, чертежник стал стирать линии карандаша недавно купленным хлебом. Вот какой вывод делает приятель покупателя:

'Blumberger's plan isn't good for anything now except to cut up into *railroad sandwiches*' [4, с. 54]. (План Бламбергера теперь не для чего не подходит, если только порезать его на бутерброды). В этой фразе мы видим не только **метафору**, но и **иронию**.

В последней части рассказа мы также можем увидеть **повтор**:

'Miss Martha leaned weakly against the shelves and laid one hand on her *blue-dotted silk waist*' [4, с. 53]..... 'She took off *the blue-dotted silk waist*' [4, с. 54]... 'Then she poured *the quince seed and borax mixture* out of the window into the ash can' [4, с. 54]. (Мисс Марта, обессилев, облокотилась на полки и положила руку на свой шелковый передник в синий горошек. ...Она сняла шелковый передник

в синий горошек. ...Затем она вылила смесь из семян айвы и буры через окно в мусорное ведро).

Так заканчивается рассказ. Этот символический жест показывает нам, что для мисс Марты этот роман закончен. Какая проблема поднимается в рассказе? Можно предположить, что это не просто случай, а частая проблема в общении между мужчиной и женщиной. Когда женщина находится в мире грез, а мужчина не всегда обладает хорошими манерами.

Что касается основных стилистических черт прозы О. Генри и, в частности, в данном рассказе, то можно сказать, что в целом ироничный тон повествования, писатель создает, в основном, с помощью повтора, зевгмы и графона.

Литература

1. Каримова Д.К. Лингвостилистическая интерпретация короткого рассказа. – М.: МГОУ, 2008. – 192 с.
2. Курилов В.В. Стиль как художественно-литературная категория. – М.: МГУ, 1972. – 23 с.
3. Кухаренко В.А. Практикум по стилистике английского языка. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 184 с.
4. O. Henry A SERVICE OF LOVE. Stories. – СПб.: КАРО, 2018. – 288 с.

THE STYLISTIC FEATURES OF O. HENRY'S PROSE ON THE EXAMPLE OF THE STORY 'WITCHES' LOAVES'

Gulyaeva N.

State University of Education English

The article is devoted to the stylistic peculiarities of O. Henry's prose on the example of the story «Witches' Loaves» by O. Henry. The stylistic devices used by the author to reveal the artistic idea and the problems raised in the story are examined in the article. The adequate translation of the title of the story is offered on the basis of the analysis made.

Thus the interpretation of the text is realized in the article, which includes the study of its characters, their mental and speech peculiarities. Also the methods and linguistic devices used by the author for creation of the tone of the narration and artistic expressiveness are examined.

The various stylistic devices, both lexical and syntactical are analyzed in the article. Linguistic means characteristic for O. Henry are revealed. Besides, special attention is paid to the study of the title of the story, its relation to the issues of the narration, the different variants of its translation.

Keywords: stylistic devices, repetition, metaphor, graphon, implication.

References

1. Karimova D.K. Stylistic interpretation of short story. – М.: MR-SU, 2008. – 192 p.
2. Kurilov V.V. Style as artistic and literary category. – М.: MSU, 1972. – 23 p.
3. Kucharenko V.A. Seminars in Stylistics. – М.: Flinta: Science, 2009. – 184 p.
4. O. Henry A SERVICE OF LOVE. Stories. – SP.: KARO, 2018. – 288 p.

Данильчик Василина Юрьевна,

преподаватель, Ногинский филиал ФГАОУ ВО
«Государственный университет просвещения»
E-mail: talinada@mail.ru

Статья посвящена рассмотрению аудирования как смыслового восприятия устного общения. Актуальность темы обусловлена тем, что аудирование – важный навык, который формирует не только развитие познавательных способностей, но и обеспечивает развитие речи детей. Ребёнок понимает содержание услышанного, задаёт конкретные вопросы, творчески перерабатывает воспринятую информацию, самостоятельно использует полученные сведения в других видах деятельности. В статье рассматривается аудирование как процесс, связанный с психическими функциями личности, аргументируется его значение в образовательной деятельности. Аудирование играет важную роль в процессе роста и развития детей, потому что, так ребёнок знакомится с окружающим его миром. Умение слушать очень важно в повседневной жизни. Оно является одним из критериев коммуникабельности человека. Умение слушать означает умение концентрироваться, активизировать внимание. На уроках внимание является ключом к повышению эффективности процесса обучения. Внимательность, сосредоточившись на слушании материала, может не только помочь учащимся лучше понять и усвоить знания, но и улучшить память и мыслительные способности. Цель статьи – теоретически изучить процесс аудирования как смысловое восприятие устного общения. Методы исследования: изучение и анализ литературы по теме работы, синтез, обобщение, систематизация.

Ключевые слова: аудирование, устное общение, смысловое восприятие, слушание, деятельность.

Введение

Речь – это даже не диалог, а пьеса для оркестра потому что безмолвные слушатели говорят одновременно с тобой. И их надо уметь слушать.

Курт Тухольский

Слушание является одним из четырёх фундаментальных навыков (чтение, письмо, говорение и аудирование). Аудирование – это процесс понимания воспринимаемой речи на слух. Оно представляет собой перцептивную мыслительную мнемическую деятельность. Перцептивную – потому что осуществляется восприятие, рецепция, перцепция. Мыслительную – потому что её выполнение связано с основными мыслительными операциями: анализом, синтезом, индукцией, дидукцией, сравнением, абстрагированием, конкретизацией и другие. Мнемическую – потому что имеет место выделение и усвоение информативных признаков, формирование образа, узнавание, опознавание в результате сличения с эталоном, хранящимся в памяти.

Материалы и методы

Материалами исследования послужили пособия, статьи периодических изданий по теме статьи, монографии. Методы исследования: изучение и анализ литературы по теме работы, синтез, обобщение, систематизация.

Литературный обзор

«Слушание» отличается от «аудирования» тем, что первое представлено в методике обучения русскому языку как метод обучения в рамках лингвистического подхода, а второе рассматривается как вид речевой деятельности с позиции психолингвистики. В словаре методических терминов и понятий: аудирование – это «смысловое восприятие устного сообщения». По мнению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, аудирование состоит из одновременного восприятия языковой формы и понимания содержания высказывания [9].

Результаты

Слушание и понимание текста обеспечиваются работой таких речевых механизмов, как механизм кратковременной памяти, долговременной памяти, вероятностного прогнозирования и осмысления (по Н.И. Жинкину) [3]. Автор различает словесное и предметное понимание, утверждая, что первое опирается на речевой опыт ребёнка, а второе – на жизненный опыт и знание ситуаций общения.

Умение слушать очень важно в повседневной жизни. Оно является одним из критериев коммуни-

кабельности человека. В ходе специальных исследований установлено, что в среднем человек тратит 45% времени на слушание, 30% – на говорение, 16% – на чтение, 9% – на письмо. Мы часто отмечаем, что учащиеся не умеют говорить, но гораздо реже замечаем, что они не умеют слушать. О.Ф. Кармадонова справедливо пишет: «...Умение говорить начинается с умения слушать. Отсутствие этого базового умения ведет к «выпадению» ученика из активного коммуникативного процесса, т.к. у него нет взаимопонимания с окружающими» [5]. Слушание – неотъемлемая, значимая часть речевой деятельности человека – было и до сих пор остается.

Обсуждение

Существуют 3 функции слушания в учебной деятельности школьника: приём и осмысление новой информации; контроль за изложением известного (слушание ответов); самоконтроль, проявляющийся в коррекции говорения, в способности оценивать собственное устное высказывание.

Известны некоторые факторы, препятствующие эффективному слушанию. Л.Н. Вьюшкова отмечает: «слушатели обычно не слушают; а если и слушают, то не слышат; а если и слышат, то не понимают; а если понимают, то не так» [1]. Речь здесь идет о четырёх своеобразных препятствиях, которые приходится преодолевать слушающему на пути от непонимания к пониманию, о сбоях в работе основных механизмов, включенных в данный процесс: внимания, памяти, вероятностного прогнозирования и осмысления.

Одно из препятствий – отсутствие внимания. Воспитание внимания – первое условие обучения эффективному слушанию. Совершенствованию внимания может способствовать создание специальной установки, настроая на восприятие. Внимание слушающего может быть направлено на говорящего и на текст, оно распределяется между смыслом высказывания и его языковой формой. Цели слушания могут быть разными: 1) понять, 2) понять и запомнить, 3) понять и оценить, 4) понять и сделать. Отсутствие установки лишает процесс слушания результативности [8].

Второе препятствие слушания – неумение воспринимать звучащую информацию. Совершенствование всех компонентов речевого слуха: физического, фонематического, интонационного – второе условие обучения эффективному слушанию.

Главный механизм слушания – осмысление высказывания. Именно здесь слушатели встречаются с третьим препятствием. Как писал Николай Иванович Жинкин, «слушателю должны быть даны «ключи», при помощи которых он смог бы сам «открыть ящик», содержащий главную идею».

Четвертое препятствие слушания связано с неточным пониманием высказывания. Задача слушающего состоит в творческой переработке чужого и рождении собственной мысли на основе воспринятой информации». Часто у учащихся возникают большие затруднения, влияющие на эффек-

тивность слушания. Это выражается в неумении концентрироваться, анализировать содержание, слушать критически и т.д. [10].

Для того, чтобы целенаправить обучение аудированию, необходимо преодолеть сложности, связанные с языковой формой сообщения. Это возникает по двум причинам: из-за содержащегося в сообщении неизученному языковому материалу; или же вследствие имеющегося в сообщении известного, но сложного для восприятия на слух языкового материала. Умение понять смысл, несмотря на наличие в тексте незнакомого языкового материала, формируется с помощью упражнений, обучающих пониманию групп слов, фраз и микротекстов, содержащих, незнакомый языковой материал [7].

Следующая сложность связана со смысловым содержанием сообщения. Роль смыслового содержания сообщения для обучения аудированию трудно переоценить. Именно получение информации является целью рецептивных видов речевой деятельности. Трудно и даже невозможно заставить человека внимательно слушать, если содержание сообщения ему знакомо, или неинтересно, или непонятно. Именно желание понять смысл заставит слушателя мобилизовать внимание, память и всю психическую деятельность, заставит преодолевать трудности. Следовательно, эффективность обучения аудированию зависит от заинтересованности обучающегося в понимании содержания речи. Поэтому, основным требованием к содержанию текстов для аудирования следует считать их занимательность и содержательность. Облегчает понимание смыслового содержания также и название текста, если оно отражает главную мысль, либо основное содержание текста [4].

Следующая сложность связана с условиями предъявления сообщения. Под условиями предъявления понимают количество прослушиваний, темп, ритм речи говорящего. Понимание речи при однократном прослушивании – фундаментальная трудность аудирования. Быстротечность и неповторимость слуховой рецепции – это те характерные качества аудирования, которые отличают его от других видов речевой деятельности. Без них не могут быть сформированы умения и навыки аудирования естественной речи [6]. Отставание внутреннего проговаривания от темпа аудируемой речи является основной причиной непонимания быстрой речи. Для убыстрения темпа внутренней речи необходимо наряду с обильным слушаньем речи разного темпа выполнение специальных упражнений, предназначенных для этой цели.

Следующая сложность, связанная с условиями предъявления информации. В процессе обучения аудированию используются аудиовизуальные и аудитивные источники информации. Наиболее трудную группу составляют аудитивные источники информации, так как в них отсутствует всякая зрительная опора. Однако роль аудитивных источников в процессе обучения очень велика. Речь в записи обладает образцовостью и неизменно-

стью звучания [2]. Тембр и высота голоса влияют на аудирование следующим образом: легче всего воспринимаются низкие мужские голоса мягкого тембра, труднее всего – высокие голоса резкого тембра. Отчётливость и выразительность речи облегчают восприятие, а вялая неразборчивая речь его затрудняет.

Заключение

Традиционно аудирование включает следующие этапы (процессы): восприятие звуковой формы, узнавание её элементов, синтезирование содержания на её основе. Слушание (аудирование) является одним из видов речевой деятельности (наряду с говорением, чтением и письмом), обеспечивающим эффективное общение. Оно тесно связано с говорением, и вместе они обеспечивают устную речь. Аудирование – это первый вид речевой деятельности, которым овладевает ребёнок. Слушание является очень важным, насущным видом деятельности при обучении, так как обеспечивает учащегося информацией. Без правильного понимания этой информации никакое обучение просто не сможет начаться. Следовательно, аудирование необходимо рассматривать не как придаток других видов речевой деятельности, а как неотъемлемый компонент обучения.

Литература

1. Вьюшкова Л.Н. Учим слушать // Русский язык в школе. 1995. № 5. С. 8–13.
2. Горлова Н.А. Универсальные квант-технологии формирования смыслового аудирования у младших школьников // Специальное образование. 2020. № 1. С. 17–39.
3. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи // Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет: хрестоматия / Федеральное государственное научное учреждение «Психологический институт», РАО; под ред. Н.Л. Карповой, Г.Г. Граник, М.К. Кабардова. Москва, 2013. С. 199–206.
4. Жедунова Л. Г., Посысов Н.Н. Психологические особенности восприятия и понимания текста подростками // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Гуманитарные науки. 2021. Т. 15, № 3(57). С. 444–451
5. Кармодонова О.Ф. Развитие коммуникативных умений учащихся и коррекция общения подростков: автореф. дис. канд. пед. наук. Новосибирск: [б.и.], 2009. 25 с.
6. Павлова Д.С. Особенности восприятия устного и письменного текста // Социо- и психолингвистические исследования. 2022. Вып.10. С. 37–41.
7. Трофимов Д.М. Теоретические подходы к понятию «восприятие человека» как психического процесса // Вестник науки. 2023. № 6 (63). Т. 2. С. 571–580.
8. Чмых И. Е., Умарова М.М. Основные трудности развития навыков аудирования в обучении

английскому языку // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 6А. Ч. I. С. 544–549.

9. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2006. 480 с.
10. Эсонов О. Слушание как речевая деятельность // Экономика и социум. 2023. № 5(108)-1. С. 892–894.

LISTENING AS A SEMANTIC PERCEPTION OF ORAL COMMUNICATION

Danilchik V.Y.

State University of Education

The article is devoted to the consideration of listening as a semantic perception of oral communication. The relevance of the topic is due to the fact that listening is an important skill that forms not only the development of cognitive abilities, but also ensures the development of children's speech. The child understands the content of what he heard, asks specific questions, creatively processes the perceived information, independently uses the information received in other activities. The article considers listening as a process associated with the mental functions of the individual, and argues for its importance in educational activities. Listening plays an important role in the process of growth and development of children, because this is how the child gets acquainted with the world around him. The ability to listen is very important in everyday life. It is one of the criteria of human communication skills. The ability to listen means the ability to concentrate, activate attention. In the classroom, attention is the key to improving the effectiveness of the learning process. Attentiveness, focusing on listening to the material can not only help students better understand and absorb knowledge, but also improve memory and thinking skills. The purpose of the article is to theoretically study the process of listening as a semantic perception of oral communication. Research methods: study and analysis of literature on the topic of the work, synthesis, generalization, systematization.

Keywords: listening, oral communication, semantic perception, listening, activity.

References

1. V'yushkova L.N. Uchim slushat' // Russkij yazyk v shkole. 1995. № 5. S.8–13.
2. Gorlova N.A. Universal'nye kvant-tehnologii formirovaniya smyslovogo audirovaniya u mladshih shkol'nikov // Special'noe obrazovanie. 2020. № 1. S.17–39.
3. Zhinkin N.I. Psihologicheskie osnovy razvitiya rechi // Issledovaniya chteniya i gramotnoti v Psihologicheskom institute za 100 let: hrestomatiya / Federal'noe gosudarstvennoe nauchnoe uchrezhdenie «Psihologicheskij institut», RAO; pod red. N.L. Karповoj, G.G. Granik, M.K. Kabardova. Moskva, 2013. S. 199–206.
4. Zhedunova L. G., Posysoev N.N. Psihologicheskie osobennosti vospriyatiya i ponimaniya teksta podrostkami // Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Gumanitarnye nauki. 2021. T. 15, № 3(57). S. 444–451
5. Karmodonova O.F. Razvitie kommunikativnyh umenij uchashchihsya i korrekciya obshcheniya podrostkov: avtoref. dis. kand. ped. nauk. Novosibirsk: [b.i.], 2009. 25 s.
6. Pavlova D.S. Osobennosti vospriyatiya ustnogo i pis'mennogo teksta // Socio- i psiholingvisticheskie issledovaniya. 2022. Vyp.10. S.37–41.
7. Trofimov D.M. Teoreticheskie podhody k ponyatiyu «vospriyatie cheloveka» kak psihicheskogo processa // Vestnik nauki. 2023. № 6 (63). T.2. S.571–580.
8. Chmyh I. E., Umarova M.M. Osnovnye trudnosti razvitiya navykov audirovaniya v obuchenii anglijskomu yazyku // Pedagogicheskij zhurnal. 2022. T. 12. № 6A. Ch. I. S. 544–549.
9. Shchukin A.N. Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika: Uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov. M.: Filomatis, 2006. 480 s.
10. Esonov O. Slushanie kak rechevaya deyatelnost' // Ekonomika i socium. 2023. № 5(108)-1. S.892–894.

Терминология, отражающая слова «шерсть» и «пух» в языке тундровых юкагиров Республики Саха (Якутия)

Атласова Элида Спиридоновна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры северной филологии Северо-восточного федерального университета имени М.К. Аммосова

E-mail: atlas_elli@rambler.ru

В данной статье рассматривается юкагирская лексика, в частности, название шерсти и пуха. Особое место уделяется лексико-семантическим особенностям лексических единиц, обозначающих указанную тематическую группу основ. Выявлено, что номинации элементов обозначения шерсти и пуха образованы от основ непереходных глаголов, и являются исконно юкагирской лексикой. Новизна работы заключается в том, что исследование лексики наименования шерсти и пуха юкагирского языка проводится впервые. Актуальность исследования обусловлена тем, что выявлены особенности формирования и пополнения терминологического фонда юкагирского языка на базе изучения названий ЛСГ шерсти и пуха. В статье приводится конкретный материал лексики тундровых юкагиров названий и образования ЛСГ шерсти и пуха.

Ключевые слова: юкагирский язык, юкагирская лексика, оленеводческая лексика, наименование шерсти и пуха.

Юкагиры, сохранившие родной язык проживают только в Республике Саха (Якутия). Они являются остатками исчезнувших семьи юкагирских народов. В языковом отношении эта семья языков, по мнению многих ученых, относится к уральской семье языков. В настоящее время имеется два юкагирских народа. Они проживают в Нижнеколымском и Верхнеколымском улусах Республики Саха (Якутия). Общая численность юкагиров по переписи СССР в 1989 г. составляет 1112 человек. По некоторым предварительным подсчетам их число сейчас предварительно достигло 1500 человек, в Якутии насчитывалось 689 человек, из которых до 75% составляют дети смешанных семей. По данным переписи населения 2002 г., их общая численность в Российской Федерации составляла 1509 человек, а в 2010 года численность составила 1603.

В юкагирском языке принято различать тундренный и колымский диалекты. В своем очерке грамматики юкагирского языка, изданном в 1968 г. Е.А. Крейнович [3, 16] говорил, что «в ходе дальнейшего исследования эти диалекты придется определять как близкородственные, самостоятельные языки». Исследования последней четверти XX века показали, что эти диалекты действительно нужно определять как самостоятельные языки: вадульский (бывший тундренный диалект) и одульский (бывший колымский диалект) языки. Так, языковые факты свидетельствуют о том, что язык тундренных юкагиров относится к акающему наречию, а язык колымских юкагиров относится к окающему диалекту: ср. лачил (т.д.) – лочил (к.д.) «огонь», ибал – ибол «скала», вадул – одул «юкагир» и т.д. Эти языки противопоставляются по линии секания и шекания: саал (л.д.) – шаал (к.д.) «дерево», палка, сайдэ – шайдэ «поперек», лолбасум – лолбашум «вскипятил». Наличие различий обуславливает необходимость изучения этих языков каждого по отдельности.

Проблема изучения и сохранения родного языка и культуры становится сегодня все более и более актуальной. Юкагирский язык – один из древнейших языков Северо-Востока Азии, стоящий на грани исчезновения.

Юкагиры малочисленный народ Дальнего Востока, занимались и занимаются оленеводством, которое дает не только продукты питания, но и сырье для изготовления традиционных изделий, использовавшихся в быту. В экстремальных и суровых условиях кочевого образа жизни, юкагиры максимально использовали продукты оленеводства, таким образом, в их языке сложился целый

пласт лексики, связанный с оленеводческой деятельностью.

В настоящей работе представлены результаты обследования отраслевой лексики, в частности, лексических единиц, связанных с обработкой шерсти и пуха в современном юкагирском языке. Всестороннее изучение данного лексического пласта, отражающего специфику мировоззрения юкагиров Нижней Колымы, дает возможность пролить свет на некоторые темные места, которые существуют, и по сей день в юкагирском языке, истории и этнографии юкагиров.

В первой части статьи рассмотрим терминологию, связанную с названием шерсти в юкагирском языке.

Названия шерсти в современном юкагирском языке. В быту юкагирами использовалась шерсть оленя, собаки и других животных. Собственное название шерсти в юкагирском языке «пугучэ» употребляется как самостоятельно, так и в определенных сочетаниях при номинации видов шерсти, например: пугучэпулги «шерсть», пугучэндэрукун «нечто шерстистое», ньаамиин пугучэ «подшейная шерсть», кунгуруу «облезлое место на изделии из меха», «перен. облезлая одежда (напр., доха)», тэнмэн пугучэ «подшейная длинная шерсть (у оленя), ньаамирукун «шарф, нашейник, кашне», «шерсть на шее», чобурчэн «прошлогодняя шерсть, островками сохранившаяся над новой шерстью», чобурчэндэрава «оленья шкура, в которой отрастающая новая шерсть перемежается с прошлогодней», ласавийэ «густошерстная (длинно-шерстная) часть чего-л. (напр., камусов, шкур)», саскарии «грубая шерсть под копытами или когтями (животных, куропаток)», хобииль «наколенник (изготавливается из шкуры с короткой шерстью; надевается мехом наружу)», чобурчэ «прошлогодняя шерсть, островками сохранившаяся над новой шерстью».

Отметим, что последние образуются путем примыкания и управления. Слово кунгуруу образовано от переходного глагола кунгэрэ– (3-ел. мз кунгэрэм; кунгэрэл) с тремя значениями:

1. «ошипывать (выдергивать перья птиц)», например: Эрэу, худэн **кунгэрэтэм** тун мэт йандэ-ткэ! «О, тяжело, как буду **щипать** этого своего гуся!» [6, 169].

2. «нарвать, срывать, обрывать (траву)», например: Тэт угурчэдульэгуол тизнаабарут **кунгэрэ-тэбанэн**. «Для своей подстилки **нарви** с той стороны» [там же];

3. «вырезать шерсть со шкуры оленя». Өчидиэ эвльикиэдаба, мэт нимэн-морав **кунгэриэнумен**. «Когда умер дядя [отчим], я **вырезала** шерсть со шкуры, из которой собиралась сшить покрывало яранги» [там же].

Слово ньаамирукун образовано от имен существительных ньаамиил «шея» и сукун, который имеет два значения:

1) «шарф, нашейник, кашне», например: Тэт **ньаамирукун** йуонун, хавдэн амуо. «Посмотрю твой **нашейник**, хороший что-то» [6, 306];

2) «шерсть на шее (у турухтана)». Лаанбапэ титтэ **ньаамирукунпэ** лэнмугэрэйрэлэк көчидьи-наанунни. «Турухтаны, распустив во все стороны густую длинную **шерсть на шеях**, начали прыгать» [там же].

Существительное ласавийэ (Ах йэруойэптэ-лэк виэбан, **ласавийэдабанэ** эл панчибан. «Пусть шьет [унты] только из тонкошерстных частей камуса, **густошерстных** пусть не ставит», образовано от непереходного глагола ласавэ– (3-ел. мз ласавэй; ласавэл) с двумя значениями:

1. «Быть густым (о шерсти, золе, траве)», например: Чавун суолньэй лавйэ лавр, хандьэмэн эл чаахарэйнул, пугучэпэги **ласавэнутэй**. «Если попьют соленую морскую воду, [олени] зимой не будут мерзнуть, **шерсть [их] будет густой**» [6, 199];

2. «Быть кустистым (о тальниках, деревьях)», например: «Ньанмэн ласурхак тизннаабар курульуолэл йэрэгууба. **Мэ ласаваальэлтэй**», – мон-нунни, лачил виэлнинь. «Там, на равнине, тальниковый куст виднеется. Должно быть, **с густыми ветвями (кустистый)**, – говорят, идя за дровами» [там же].

Далее, слово чобурчэн образовано от глагола чобурчэнь– (3-ел. мз чобурчэньи; чобурчэньил) со значением «иметь прошлогодние шерстинки в промежутке между вновь отрастающими (о шкуре оленя ранней осенью)», например: Тизэн сава энгэнэн **чобурчэньи**, маархуонь мабил апуовэн нолмори. «Та шкура имеет слишком много **прошлогодних шерстинок во вновь отрастающей шерсти**, только для апуовэн ее можно использовать» [6, 558].

Непереходный глагол саварэ– имеет два значения:

1) «Отрастить новую шерсть (об олене)». Лавйэбуунльэлдэ илэ, **саварэрэ** мэ мобульньаануни. «Если олень испытывал жажду, то у него бывает пух, когда **отращивает новую шерсть**» [6, 419];

2) «Перен. покрыться, затянуться тучами», например: Сукун голдэ анаан **савараальэнь**. «А небо затянулось [букв.: **наполнилось**] тучами» [там же].

Глагол савараану– образовано от непереходного глагола продолжающегося действия саварэ– со значением «отращивать новую шерсть (о летнем олене)», например: Илэ **савараанур** мэ мобульдаануни. «У оленя пух появляется, когда у него новая шерсть растет [букв.: **отращивая шкуру**]» [там же].

Существительное польил имеет несколько значений:

1. «Короткая коричневая шерсть на шее куропатки, появляющаяся весной», например: **Польил** – лабунмэба льэй, йуку пугучэк. «Польил (**короткая коричневая шерсть на шее, появляющаяся весной**) – у куропатки имеется, короткая шерсть» [6, 377];

2. «Короткая шерсть у птиц», например: Тун йандэ **польилги** анаан пойумульэнь. «Очень много стало **короткой шерсти у гусей**» [там же].

3. «Корень (зуба)», например: Сальбариин **пол-лыл**. «Корень зуба» [там же].

Непереходный глагол *польилньэ*— со значением «иметь короткую шерсть (у птиц весной)», например: *Мэ польилньэй*. «Имеет **шерсть** [о куропатке]» [6, 377].

Непереходный глагол *ланбабайл* со значением «всклокочиться, разлохматиться (о шерсти)», «растрепаться, взъерошиться», например: *Ламэ лугумур пугучэдэньэн ланбабач*. «У собаки от старости и шерсть **разлохматилась**» [6, 198].

Имя существительное *ланбаа* со значением «о собаке с лохматой шерстью», например: *Уури ланбаалэн мэнтэмэн, уури лэрпучэндэ лаамэк*. «Или возьму **лохмача** [о собаке] или косматого пса» [6, 198].

Непереходный глагол *ланбачэрэйл* со значением «стать косматым, вихрастым» и «скрутиться (о шерсти)», например: *Лугуйэ лаамэ пугучэ мэ ланбачэрэйнуни*. «Шерсть у старой собаки стала **косматой**» [6, 198].

Непереходный глагол *йэруонь* имеет два значения:

1) быть тонким (о материале, ткани), например: *Мит аавиипэ мэ йэруолни*. «Наши одеяла тонкие [есть]» [6, 147];

2) быть короткошерстным; быть тонкошерстным (о шкуре, камусе осеннего оленя, из которого изготавливают одежду), например: *Аавандэ-мабил йэруодэ* пугучэннуни. «Праздничный кафтан бывает с **короткой шерстью**» [там же].

Переходный глагол *йэруориим* со значением «делать (держат) так, чтобы был короткошерстным», например: *Йаан йэнгурчиэйэвлидэ пундбиининь кэлуй — пугучэги амахаадаба, йэруориирэн*. «Трех пестрых оленей-однолеток забить приехал — [приехал], чтоб забить тогда, когда **шерсть [оленей] станет хорошей**, еще не очень выросла» [6, 147].

Непереходный глагол *ласунэй* имеет несколько значений:

1) «Быть густым; пушистым», например: *Тиэн савэ пугучэги амутнэн ласунэй!* «Шерсть у той шкуры какая **густая [есть]!**» [6, 199];

2) «Быть развесистым, раскидистым, со множеством ветвей (о дереве, тальнике), например: *Чилгэги пойуодэ саалэ моннунни, ласунэй чилгэньи*. «О дереве со множеством веток, говорят **«множество раскидистых ветвей имеет»** [там же];

3) «Перен. быть раскиданными вверх (о ногах, когда лягает лошадь)», например: *Набар, ахтэ пэриль чандэн ласунэл*. «Он упал, только и видно, как ноги [его] вверх торчат [букв: **раскиданы**]» [там же].

Непереходный глагол *нэрэч* со значением «слезть, облезть (лишиться шерсти)», например: *Мэ нэрэйльэнь*. «Шерсть **слезла**». *Мэ нэрэч*. «С корнем **слезла**», *Сава нэрэйдаба моннунни «мэ ньальайльэнь»*. «Когда **облезает шкура**, говорят «мэ ньальайльэнь»» [6, 298].

Для того, чтобы выжить в суровых климатических условиях юкагиры использовали пух птиц,

и он занимал важное место в традиционной материальной культуре юкагиров. Рассмотрим термины, относящиеся к наименованию пуха.

Существительное *мобуль* имеет несколько значений:

1) «Пух (птицы)», например: *Тэт сукун ах мобуль нолаальэнь*. *Мэ, тунньэлэк пудэ пайдиичэк*. «Одежда твоя вся в **пуху**. На, этой [палкой] иди стряхивать на улицу» [6, 244];

2) «Новая, отрастающая шерсть (оленя)», например: *Илэба ваай мобуль мэ льэй*. *Чуольэ пугучэги кэризнаадаба йэдэйнундэ йуку пугучэлэ моннунни «мобульги»*. «У оленя тоже есть **могуль**. Так называют **шерсть**, которая появляется при выпадении старой» [там же];

3) «Перхоть», например: *Тун «мобульэ» көнмэ чии моннунни «монильэнь ньаавийэ»*. «Эту **«перхоть»** некоторые называют «белизной волос» [там же];

4) «Жвачка— ягель в зеве оленя», например: *Ливуодэ, эл лохуодэ илэ анмэ-э мобуль виэрэн абуолнуни*. «Спокойный, не буйный олень просто, жуя ягель [**жвачку**], стоит обычно» [там же].

Слово *мобульнэ* со значением «иметь остатки старой шерсти на новой, осенней», например: *Таг ирул мэ мобульнэй, пугучэгин пурэн мобульнэй*. «Тот дикий олень имел остатки старой шерсти над новой **шерстью**».

Словом «*мобульнэй йэвлидэ*» юкагиры называют «однолетнего олененка со старой (не сменившейся) шерстью на боках, спине и шее», приведем пример: *Йэвлидэ лэвэймэн лавйэбунльэлдабанэ, чуольэ пугучэги чумур— даба, ньунурэдаба, ньаамидаба поньяануни. Таат бандэ йэвлидэлэ моннунни «мобульнэй йэвлидэк»*. «Если олененок летом рос, испытывая жажду, то ранняя его шерсть остается на спине, боках, шее. Такого олененка называют **«раннюю шерсть имеющий олененок»** [там же].

Глагол *мобундэл* имеет несколько значений:

1) «Обрести пух», например: *Чирэмэдиэ уо мэ мобундаальэнь*. «Птенцы **пухом обросли**» [6, 245];

2) «Заиметь остатки старой (весенней) шерсти над летне-осенней шерстью (об оленях)», например: *Лавйэбунльэлддэ илэ, саварэрэ мэ мобундаануни*. «Над новой летне-осенней шерстью остаются **остатки старой [весенней] шерсти**, если олень летом мучился от жажды» [там же];

3) «Заиметь перхоть», например: *Мэ хуодэ мэт йуо ньохоборэйтэм, амутнэн мобундаальэнь*. «О, как волосы отдеру друг от друга, очень **перхоти много стало**» [там же];

4) «Загрязниться, спутаться (о волосах)», например: *Көдэн монильэлэ иитнэ эл анбидабанэ мэ пиричинуни. Тануг моннуннумлэ «мэ мобундэй»*. «Волосы спутываются, если долгое время не чесать. Об этом говорят **«загрязнились, спутались»** [там же].

Однократный глагол **л э н м у гэрэйм** со значением «взбить что-л. (напр., пух на шее)», например: *Паанбапэ титтэ ньамирукунпэ лэнмугэрэйрэлэк көчидьизнаанунни*. «Турухтаны, шерсть на своей шее **вздыбив**, начинают прыгать» [6, 221].

Глагол **мобуньдэй** имеет несколько значений:

1) «Обрести пух», например: *Чирэмэдиэ уо мэ мобуньдаальэнь*. «Птенцы пухом обросли» [6, 245];

2) «Заиметь остатки старой (весенней) шерсти над летне-осенней шерстью (об оленях)», например: *Лавйэбунльэлддэ илэ, саварэрэ мэ мобуньдаануни*. «Над новой летне-осенней шерстью остаются остатки **старой [весенней] шерсти**, если олень летом мучился от жажды» [там же];

3) «Заиметь перхоть», например: *Мэ хуодэ мэт йуо ньохоборэйтэм, амутнэн мобуньдаальэнь*. «О, как волосы отдеру друг от друга, очень **перхоти много стало**» [там же];

4) «Загрязниться, спутаться (о волосах)», например: *Көдэн монильэлэ иитнэ эл анбидабанэ мэ пиричинунни. Танун моннуннумлэ «мэ мобуньдэй»*. «Волосы спутываются, если долгое время не чесать. Об этом говорят **«загрязнились, спутались»**» [там же].

В завершении отметим, что микролексика, отражающая лексические единицы, связанных с обработкой шерсти и пуха в современном юкагирском языке, как и другие разделы отраслевой терминологии, представляет определенный интерес для науки. Безусловно, юкагирская лексика является самой мобильной частью языка.

Литература

1. Атласова Э.С. Юкагирско-русский, русско-юкагирский словарь 5–9 кл. Изд-во «Просвещение» г. Санкт-Петербург, 2008.
2. Иохельсон В.И. Одульский (юкагирский) язык. // Языки и письменность народов Севера. Ч. III. Языки и письменность палеоазиатских народов. – М. – Л., 1934.
3. Крейнович Е.А. Юкагирский язык. М.-Л., Изд-во АН СССР, 1958
4. Крейнович Е.А. Исследования и материалы по юкагирскому языку. Л., 1982
5. Курилов Г.Н. Современный юкагирский язык. Я., 2006
6. Курилов Г.Н. Юкагирско-русский словарь. Я., 2001
7. Николаева И. А., Хелимский Е.А. Юкагирский язык. // Языки мира. Палеоазиатские языки. – 1997.
8. Maslova E. S. A Tundra Yukaghir. // Languages of the World/ Materials 372. – Lincom Europa, Munchen. 2003.
9. Nikolaeva I. N. a historical dictionary of Yukaghir/ M outon de Gruyter, Berlin., 2006.
10. Schiefner A. Über die Spracher der jukagiren, Pet., 1859

TERMINOLOGY REFLECTING THE WORDS “WOOL”, “FLUFF” IN THE LANGUAGE OF THE TUNDRA YUKAGHIRS OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)

Atlasova E.S.

Northeastern Federal University named after M.K. Ammosov

This article examines the Yukaghir vocabulary, in particular, the name of wool and fluff. Special attention is paid to the lexical and semantic features of lexical units denoting the specified thematic group of bases. It was revealed that the nominations of the elements of designation of wool and fluff are formed from the bases of intransitive verbs, and are originally Yukaghir vocabulary. The novelty of the work lies in the fact that the study of the vocabulary of the name of wool and fluff in the Yukaghir language is carried out for the first time. The relevance of the study is due to the fact that the features of the formation and replenishment of the terminological fund of the Yukaghir language were identified based on the study of the names of the LSG of wool and fluff. The article provides specific material on the vocabulary of the tundra Yukaghirs on the names and formation of the LSG of wool and fluff.

Keywords: Yukaghir language, Yukaghir vocabulary, reindeer herding vocabulary, the name of wool and fluff.

References

1. Atlasova E.S. Yukaghir-Russian, Russian-Yukaghir dictionary for grades 5–9. Prosveshchenie Publishing House, St. Petersburg, 2008.
2. Jochelson V.I. Odul (Yukaghir) language. // Languages and writing of the peoples of the North. Part III. Languages and writing of the Paleo-Asiatic peoples. – M. – L., 1934.
3. Kreynovich E.A. Yukaghir language. M.-L., Publishing house of the USSR Academy of Sciences, 1958
4. Kreynovich E.A. Research and materials on the Yukaghir language. L., 1982
5. Kurilov G.N. Modern Yukaghir language. Ya., 2006
6. Kurilov G.N. Yukaghir-Russian dictionary. Ya., 2001
7. Nikolaeva I. A., Khelinsky E.A. Yukaghir language. // Languages of the world. Paleoasiatic languages. – 1997.
8. Maslova E. S. A Tundra Yukaghir. // Languages of the World/ Materials 372. – Lincom Europa, Munich. 2003.
9. Nikolaeva I. N. a historical dictionary of Yukaghir/ M outon de Gruyter, Berlin., 2006.
10. Schiefner A. About the Spracher of the Jukagirs, Pet., 1859

Грамматические и синтаксические трудности перевода французских медицинских текстов

Дацюк Василиса Витальевна,

к.пед.н., Ленинградский государственный университет
им. А.С. Пушкина
E-mail: dvasilisa@yandex.ru

В статье автор выявляет грамматические особенности французских медицинских текстов, а также моделирует возможные затруднения, с которыми может столкнуться переводчик при передаче текстов медицинской тематики с французского языка на русский с учетом разницы в грамматическом строе данных языков. Целью исследования является классификация грамматических и синтаксических трудностей перевода французского медицинского текста, основанных на грамматических и синтаксических различиях французского и русского языков. Научная новизна данного исследования определяется тем, что впервые выявляются грамматические и синтаксические особенности французских медицинских текстов, обуславливающие трудности, которые приходится преодолевать переводчику при передаче медицинских текстов на русский язык. В результате исследования разработана классификация грамматических и синтаксических трудностей, возникающих при передаче франкоязычного медицинского текста на русский язык, проявляющихся при сравнении исходной ситуации, содержащейся в тексте оригинала, с целевой ситуацией в тексте перевода.

Ключевые слова: франкоязычный медицинский текст, синтаксические особенности медицинского текста, грамматические особенности медицинского текста, трудности перевода медицинского текста, классификация трудностей перевода медицинского перевода.

Введение

Перевод текстов медицинской и фармацевтической тематики – это узкоспециализированный вид перевода, для выполнения которого требуется владение не только соответствующим иностранным языком и специальной терминологией переводимого текста, но также и особенностями построения предложений и грамматическими аспектами в рамках определенной сферы медицинского дискурса. **Актуальность темы** обуславливается, прежде всего, высоким спросом на медицинскую информацию. Медицинские тексты тесно связаны с жизнью и здоровьем человека, а потому имеют большую социальную и научную значимость. В настоящее время наблюдается стремительное развитие всех областей медицинской науки. Несмотря на напряженную обстановку на мировой политической арене ряд крупных французских компаний продолжает свою работу в нашей стране. Посол РФ в Париже Алексей Мешков в своем интервью российским СМИ подчеркнул, что несмотря на санкции Россия и Франция сохраняют сотрудничество, при этом российская сторона импортирует фармацевтические препараты и медицинскую технику (Посол в Париже рассказал о работе французских компаний на российском рынке//РИА Новости: сайт.-URL: <https://ria.ru/20250207/rossiya-1998053919.html>).

Фармацевтическая отрасль во Франции постоянно развивается, расширяется и её научно-исследовательская база, следовательно, увеличивается ассортимент препаратов, производимых во Франции, и появляется все больше инновационных методов лечения различных тяжелых болезней. Соответственно, во франкоязычной медицинской среде появляются новые исследования, которые востребованы также и в русскоязычном научном сообществе, поскольку отечественная медицина интенсивно развивается и выходит на международный уровень. Более того, актуальность данного исследования обусловлена высокой социальной значимостью и важностью создания адекватного перевода медицинских текстов. Согласно мнению А.Ю. Соколовой, конечная цель медицинской коммуникации – это оказание помощи пациенту и реализуется она путем достижения опосредованных целей, путем повышения эффективности медицинской коммуникации на каждом этапе медицинского вмешательства (Соколова 2025, с.27).

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд **задач**:

– отобрать материал, соответствующий целям исследования;

- выявить грамматические и синтаксические особенности франкоязычных медицинских текстов;
- выявить трудности, обусловленные грамматическими и синтаксическими особенностями франкоязычных медицинских текстов, которые могут возникнуть при передаче текстов данного типа на русский язык.

Для решения поставленных в данном исследовании задач были применены следующие **методы**: метод сплошной выборки, который применялся для отбора эмпирического материала, функциональный метод, с помощью которого выявлялись особенности системы взаимодействия грамматической формы и лексического контекста грамматических единиц, а также метод трансформационного анализа, позволяющий выявить семантико-синтаксические особенности компонентов высказывания.

Материалом для исследования послужили следующие франкоязычные статьи медицинской тематики, а также аннотации к медицинским препаратам: Maréchal F., Crouail A. Ladouleur: expérience et subjectivités // Journal des psychologues. - 2007. - № 3. URL: <https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2007-3.htm>; Matei E. Services de sante a la satisfaction des patients. Le cas du departement d'Illfov // Migration en blanc. 2014. L' Haramttan. P. 101–118; Covidien DAR Breathing Systems. URL: <https://manualios.com/manual/1888145/covidien-dar-user-manual-manual-24/>; <https://fr.shaip.com/blog/role-of-ai-in-medical-image-annotation/>; Tremium plus: <https://www.btb.termium-plus.gc.ca/tpv2alpha/>; Furacemide: <https://go.drugbank.com/drugs/DB00695>.

Справочными материалами послужили словари: Никитин А.Ю., Пушкина М.Ю. Французско-русский медицинский словарь. М.: Русский язык Медиа, 2003; Международная анатомическая терминология / Terminologia Anatomica. / под ред. Л.Л. Колесникова. М.: Медицина, 2003. – М.: Медицина, 2003.

Решение поставленных задач стало возможным благодаря **теоретической базе**, которая представлена трудами отечественных и зарубежных авторов (Тележко, 2021; Rouleau, 2003; Lee-Jahnke, 2001; Badzinski, 2019; Diagne, 2022; Hien, 2010; Rask, 2004), посвященными исследованию трудностей, которые возникают при переводе франкоязычных медицинских текстов на различные языки.

Практическая значимость настоящего исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы переводчиками для того, чтобы избежать ошибок и искажения смысла при переводе медицинских материалов. Более того, итоги исследования могут быть применены в гуманитарных вузах при обучении студентов узкоспециальному переводу в сфере медицины, а также при подготовке учебно-методических пособий по теории и практике перевода.

Обсуждение и результаты

Появление новой возможности профессионального общения (онлайн-консультации, блоги, форумы и пр.) определило развитие еще одного направления изучения медицинского дискурса: исследование устных и письменных медицинских текстов, в частности, их передачи на другой язык (Линник 2020, с.197).

В современном переводе исследователи выделяют несколько основных проблем медицинского перевода. Так, канадский лингвист М. Руло на материале текстов медицинской тематики на французском и английском языках выделяет шесть основных проблем перевода медицинских текстов, таких как метонимическое употребление терминов, вариативность терминологии и синонимия терминов, трудности связанные с переводом эпонимов, несовпадение аффиксов в словах латинского и греческого происхождения (англ. dental – фр. dentaire), а также невысокое качество медицинских словарей (Rouleau, 2003 с.145). Н. Раск, исследователь, изучающий шведскую и английскую медицинскую лексику, отмечает следующие проблемы медицинского перевода: недостаточная стандартизация терминологии; возможность применения англицизмов в переводном тексте, различия в организации системы здравоохранения в различных странах (Rask, 2004 с. 16–17). Профессор Женевского университета Х. Ли-Янке предлагает классификацию трудностей медицинского перевода, которую можно применить к любым парам языков, основными трудностями по данной классификации являются: определение лексических единиц, относящихся к медицинской терминологии; проблема перевода эпонимов; допустимость применения англицизмов, особенности структуры медицинских текстов (Lee-Jahnke, 2001). И.В. Тележко среди трудностей перевода медицинских текстов выделяет многозначность некоторых терминов, а также многокомпонентность (Тележко, 2021). А. Баджински утверждает, что основной проблемой медицинского перевода является многочисленность медицинских терминов. Исследователь подчеркивает, что медицинская наука насчитывает 40 базовых специальностей. Появляются также новые направления, такие как гипертензиология, психоонкология, в результате чего образуется огромное количество терминов, которые функционируют в рамках одной конкретной медицинской сферы. Однако, с течением времени, эти термины имеют свойство переходить из одной области медицины в другую, что может стать источником искажения смысла при переводе (Badzinski, 2019, с. 158–159). Эффективность коммуникации в медицинской сфере зависит от целого комплекса условий, в частности, от профессиональных и психологических особенностей коммуникантов, уровня их образованности, принадлежности к определенной культуре, особенно, если это касается персуазивности медицинского дискурса и реализации его суггестив-

ной функции (Петросян 2025, с. 9). Африканские лингвисты А. Диагне и А. Хиен считают, что тесная взаимосвязь, которая существует между африканской и французской культурами, оказывает заметное влияние на формирование французского медицинского дискурса. В медицинской риторике стран Африки, наряду с применением традиционного, научного лексикона широко развито применение терминов образованных на основе мистических и магических верований бытующих в данном регионе. Некоторые лексемы вошли в терминосистему французского медицинского дискурса. При переводе такие термины представляют наибольшую трудность, поскольку объемы понятий французского и африканского терминов могут не совпадать (Diagne, 2022). Примером такой лексической единицы может стать термин *sopisi* (термин считается заимствованным во французском языке) распространенный в Буркина Фасо и других странах Центральной Африки, который обозначает уретрит или прочие заболевания моче-половой системы в зависимости от симптомов. Частичным эквивалентом этого термина во французском языке может стать лексема *chaude-pisse*, что означает чувство жжения при мочеиспускании. Однако при коммуникации с выходцами из стран африканского региона французские врачи часто используют именно термин *sopisi* как наиболее понятный пациентам африканского происхождения (Hien, 2010 с. 44).

В настоящем исследовании мы рассматриваем особенности перевода текстов медицинской тематики с французского языка на русский. Различия грамматик указанных языков определяет существенное различие структуры построения предложения. Во французском языке существует строгий порядок слов, в то время как в русском строгого порядка слов нет. Разберем пример.

Пример 1

FR: *L'unité de drainage thoracique vise à maintenir une fonction cardiorespiratoire et une stabilité hémodynamique par le drainage d'air, de sang ou de liquide contenu dans l'espace pleural. (CovidenDAR-BreathingSystems)*

RU: Целью установки **емкости для дренирования грудной клетки** является поддержание кардиореспираторной функции и гемодинамической стабильности путем дренирования воздуха, крови или жидкости, содержащихся в плевральной полости.

Как видно из примера, переводчиком была произведена трансформация, в ходе которой было раскрыто значение слов (лексический аспект и грамматический в данном примере очень тесно переплетены), а также изменена структура предложения. Во французском языке опорное слово *Unité* стоит в начале терминологической группы, в то время как в русском языке, относящимся к медицинской сфере нет подходящего соответствия данному термину, поэтому можно сказать, что данная лексическая единица является безэквивалентной. Французский термин имеет управление

de после существительного, указывая на то, что последующая группа будет выступать в роли определения к основному слову, как и в русском языке. Структура русского перевода похожа на структуру французской терминологической группы, где описательная часть (распространение) стоит после определяемого слова: *для дренирования грудной клетки*.

Определенную трудность при переводе текстов медицинской тематики представляют устойчивые выражения и сложные предлоги, которые широко используются также в повседневной речи, такие как: *à l'abri de*; *en cours de*; *en dehors de*; *en raison de*; *en rapport avec*; *suite à*

Пример 2

FR: *A conserver dans le flacon soigneusement fermé à l'abri de l'humidité. (Tremium plus)*

RU: Хранить в тщательно закрытом флаконе **в сухом месте**.

à l'abri de – предлог во французском языке используется для обозначения защиты или укрытия от чего-то. Он состоит из предлога *à* и фразы *l'abri* (убежище). Может указывать на 1) безопасность от неблагоприятных условий, рисков и угроз; 2) физическое место, где что-то скрыто. При переводе очень важно учитывать контекст, чтобы выбрать наиболее точное значение предлога. При использовании второго значения данного предлога, подразумевающего физическое убежище, возникает ошибка интерпретации, поскольку получается, что лекарственные препараты следует хранить во влажном месте, что противоречит рекомендациям по правильному хранению медикаментов. При переводе данного примера переводчик применил антонимический метод, который позволил предотвратить неверное толкование предложения и обеспечить точность передачи смысла исходного высказывания.

Пример 3

FR: *Ce médicament peut être pris au moment ou en dehors des repas. (Tremiumplus)*

RU: Этот препарат можно принимать как во время еды так и **натошак**.

en dehors – предлог, который имеет несколько значений, связанных с абстрактными и пространственными контекстами, такими как вне, снаружи, за пределами, может также указывать на что-то, что лежит вне определенных границ или рамок. Если рассматриваемый предлог употребляется в абстрактном значении, то в большинстве случаев при переводе потребуется его замена для обеспечения адекватной передачи смысла. Таким образом, примененная переводчиком лексикограмматическая трансформация представляется оправданной, так как наречие *натошак* обозначает период, характеризующийся отсутствием приёма пищи, то есть *вне* этого времени.

Пример 4

FR: *L'attention est attirée chez les conducteurs de véhicules ou les utilisateurs de machines sur les risques de somnolence suite à la prise de ce médicament. (Tremiumplus)*

RU: Влияние на способность к управлению транспортными средствами и механизмами. При использовании препарата не разрешается вождение транспортных средств и занятия другими потенциально опасными видами деятельности, требующими быстроты психомоторных реакций.

suite à – предлог, который на русский язык переводится как *вслед за, в продолжение, по окончании*. Обычно предшествует какому-либо обстоятельству, которое стало обоснованием для последующих действий. Предлог подчеркивает причинно-следственные связи между событиями и делает текст более формальным и структурированным. При переводе 4 примера переводчик не сохраняет структуру оригинала и не акцентирует внимание на целевой аудитории, а производит целый ряд синтаксических перестановок. В русском переводе акцент смещается с субъектов действия на сам процесс, то есть управление транспортными средствами, при этом причина запрета остается неуточненной, указываются только то, что препарат воздействует на психомоторные реакции человека, а основное внимание уделяется факту наличия запрета. В переводе высказывание сокращено, использованы только те части предложения, которые нужны для овладения его смыслом, в соответствии с правилами оформления русскоязычных инструкций к медицинским препаратам.

Пример 5

FR: Il ne faut pas mélanger le furosémide a des solutions fortement acides en raison du risque de précipitation. (Furacemide)

RU: Фуросемид не следует смешивать с сильнокислыми растворами из-за риска выпадения осадка.

o en raison de– предлог который используется для указания на причины различных событий и действий, подчеркивая взаимоотношения между ними. Аналогами данного предлога в русском языке можно считать выражения « в связи с», «по причине». Обычно после данного предлога следует существительное или терминологическая группа, описывающая причину. В примере 5 с помощью данного предлога передан смысл запрета. В данном случае рассматриваемый предлог синонимичен предлогу *à cause de* (по причине). В русском переводе использован предлог *из-за*, и, соответственно, фраза передана как *из-за риска выпадения осадка*. Конструкция сохраняет логику и структуру французского предложения.

Пример 6

FR:— fatigue, faiblesse, confusion, douleurs, raideurs musculaires ou mouvements involontaires des muscles peutêtre en rapport avec un faible taux de sodium dans le sang.

RU:— усталость, слабость, спутанность сознания, боль, ригидность мышц или непроизвольные мышечные движения могут быть связаны с низким уровнем натрия в крови.

en rapport avec – устойчивое выражение, подчеркивающее взаимосвязь или зависимость между элементами в предложении. Частичным эквивалентом данного выражения в русском языке можно считать по «отношению к». После данного выражения чаще всего следует местоимение или существительное, которое обозначает то понятие, с которым осуществляется связь. Рассматриваемое выражение является универсальным для обозначения различных связей и может быть использовано в различных контекстах. При переводе примера 6 переводчик осуществил лексико-грамматическую трансформацию, заменив исходный элемент текста глаголом «связывать», что обеспечило сохранение прагматического содержания предложения.

Рассмотренные выше устойчивые словосочетания в специализированном языке, демонстрируют высокий уровень идиоматической жесткости и лексической связности. При переводе предложений содержащих данные лексические единицы, прослеживается тенденция к замене словосочетания предлогом, а также к применению трансформаций, подразумевающих выбор в целевом языке глагола или существительного с большей смысловой нагрузкой.

Во французском языке встречается большое количество терминов-синонимов, представляющих собой терминологические словосочетания среди которых также встречаются эпонимы например: **oedème de Quincke, maladie de Quincke, maladie de Milton**. Все три термина означают отек Квинке.

Термины **urticaire géante** и **oedème angioneurotique** обозначают следующие состояния: болезнь/ отек Квинке, ограниченный острый отек, ангионевротический отек, гигантская крапивница. Значением терминов **angioneurose cutanée** и **urticaire oedémateuse** является кожный ангионевроз, а также отек Квинке.

Пример 7

FR: L'angioedème, aussi appelé oedème de Quincke et oedème angioneurotique est caractérisé par le gonflement de zones de tissu sous la peau.

RU: Отек Квинке характеризуется вздутием участков ткани под кожей.

Когда возникает проблема синонимии, переводчику необходимо выбрать тот термин, который используется большинством специалистов в данной области и частота применения которого позволяет сделать его основным при переводе медицинских текстов определенной тематики (Pori-neau, 2016).

Как и в русских медицинских текстах, во французских медицинских документах можно встретить пассивную форму (*forme passive*). Особенностью таких форм является широкий спектр вариантов перевода. Выбор способа перевода будет зависеть от сочетаемости слов в русском языке и смысла предложения. Рассмотрим некоторые примеры и способы перевода на русский язык пассивных конструкций.

Пример 8

FR: Les patients traités pendant plus de 24 mois sont en nombre insuffisant pour conclure définitivement à un effet protecteur persistant après le 24e mois.

RU: Число пациентов, получавших лечение более 24 месяцев, недостаточно для того, чтобы исследователи могли сделать окончательный вывод о сохраняющемся защитном эффекте после 24-го месяца.

При переводе пассивных конструкций во французских медицинских текстах, часто возникает проблема определения подлежащего. Переводчику необходимо определить истинных субъектов действия, как правило, этими субъектами являются ученые или врачи. В примере 8 переводчик ввёл субъект действия «исследователи», чтобы избежать неправильного толкования, согласно которому выводы делали бы пациенты.

Пример 9

FR: Les hautes pressions négatives peuvent être évacuées par l'intermédiaire de la valve de compensation des pressions négatives excédentaires, située sur le dessus de l'ensemble de drainage.(Covidien DAR Breating Systems)

RU: Высокое отрицательное давление может быть снижено вручную через расположенный в верхней части аспирационной емкости клапан сброса отрицательного давления.

В данном примере видно, что при переводе произошла перестановка словосочетания, описывающего положение клапана на устройстве. Для удобства восприятия русскоязычного специалиста переводчик использовал синтаксическую перестановку, переставив дополнение после определения, согласно норме русского языка. Таким образом, сначала следует определение (клапан какой? – расположенный, а затем для чего этот клапан предназначен – клапан (чего?) сброса давления). При этом также происходит замена лексической единицы *compensation* (компенсация), являющейся частью терминологической группы на привычную для русскоязычных специалистов лексику *сброс*.

Особую трудность при переводе представляют различия родов во французском и русском языках. Например, болезни с окончанием на -ит (окончание, которое указывает на воспалительную этиологию заболевания) относятся к мужскому роду, например пульпит, гастрит, плеврит. В то время как французские аналоги относятся к женскому роду (*pulpite, gastrite, pleurésie*). Интересный феномен связан с существительными оканчивающимися на -ose, так как если данное окончание встречается у заболеваний (остеохондроз – *ostéochondrose*, психоз – *psychose*), то во французском языке заболевание относится к женскому роду, в то время как в русском – к мужскому. Если же окончание встречается у веществ и элементов (фруктоза – *lévulose*, мальтоза – *maltose*), то в русском языке существительное будет относиться к женскому роду, а во французском языке – к мужскому. Однако,

в связи с тем, что род существительных в русском языке существенно отличается от рода существительных во французском, переводчику необходимо уточнять этот грамматический аспект в специализированных французско-русских словарях.

Во французском языке часто употребляются безличные предложения, в состав которых входят глаголы в личной форме, такие как *il faut/ нужно, il existe/ существует, il dépend/ зависит, il semble/ кажется* т.д. На русский язык такие предложения чаще всего передаются личными предложениями, где русское подлежащее соответствует французскому дополнению.

Пример 10

FR: Pour mettre la chambre de réglage de l'aspiration hors service, boucher l'orifice situé au-dessus de cette chambre avec le bouchon fourni à cet effet. (CovidienDARBreatingSystems)

RU: Для сброса избыточного разряжения в камере регулирования аспирации перекройте отверстие в верхней части камеры регулирования аспирации с помощью прилагаемой заглушки.

В данном примере был применен прием опущения. При переводе оборота *situé au-dessus de cette chambre* переводчик опустил причастие «расположенный» (*situé*). В русском языке это опущение не изменяет смысла предложения. В данном случае буквализм при переводе будет излишним. Также в данном примере был применен прием добавления. В тексте оригинала используется указательное прилагательное *cette*, переводчик же повторяет терминологическую группу, упоминавшуюся в начале предложения «камеры регулирования аспирации». В данном случае замена указательного прилагательного с помощью повторения терминологической группы вполне оправдана, поскольку перевод инструкции к медицинскому оборудованию требует особой точности и полного отсутствия разночтений. Поскольку при переводе медицинских текстов необходимо полностью избегать неоднозначности в данном случае был применен прием конкретизации. Общее выражение *mettre hors service* (прекратить использование) при переводе было заменено на более детализированное *для сброса избыточного разряжения*.

Пример 11

FR: Ce produit ne peut être nettoyé et stérilisé correctement par l'utilisateur pour permettre sa réutilisation sans risque, c'est donc un produit à usage unique. (CovidienDARBreatingSystems)

RU: Пользователь не может своими силами осуществить достаточную очистку и (или) стерилизацию данного изделия для его безопасного повторного использования, и поэтому оно предназначено для одноразового использования.

В данном предложении переводчик также применяет приём замены, используется лексическая замена. В исходном тексте подлежащее выражено существительным *ce produit* (это изделие). При переводе пассивный залог меняется на активный, и данное подлежащее переходит в функцию дополнения, так как для русской традиции пассив-

ный залог не является традиционной формой. При переводе, соответственно, добавляется агент, лицо производящее действие «пользователь». Также в этом примере видно, что при переводе произошла замена глагольной формы на именную: *pour permettre sa réutilisation sans risque* – для его безопасного повторного использования. При переводе происходит замена существительного с предлогом «*sansrisque*» на прилагательное «безопасное».

Пример 12

FR: *Toute tentative de nettoyer ou de stériliser ces instruments peut se traduire par une bio-incompatibilité, une infection ou des risques de défaillance du produit au détriment du patient.* (Covidien DAR Breating Systems.)

RU: Попытки очистки или стерилизации данных устройств могут привести к биологической несовместимости, инфекции или нарушению работы изделия, что представляет риск для пациента.

В данном предложении также используется приём опущения. Русский текст характеризуется большей лаконичностью, поэтому французское притяжательное прилагательное «все» было опущено. По той же причине существительное «*risques*» перенесено в конец предложения, так как при переводе это дополнение будет избыточным, при том, что вероятность уже выражена глаголом «могут».

Особой группой, разницу между элементами которой сложно распознать, являются вербалии, т.е. причастия (Participe Présent), отглагольные прилагательные (Adjectif Verbale) и деепричастия (Gérondif). Дело в том, что у всех трех частей речи схожее образование путем добавления суффикса -ant.

Participe Présent на русский язык переводится причастием настоящего или прошедшего времени (в зависимости от смысла предложения). В отличие от Participe Présent, Adjectif Verbale изменяется в роде и числе, так как относится к существительному и переводится на русский язык прилагательным.

Пример 13

FR: *Les lésions cérébrales précoces désignent des pathologies de causes diverses (par exemple, infirmité motrice cérébrale, accident vasculaire cérébral, traumatisme crânien, tumeur cérébrale), atteignant le cerveau en développement, avant, pendant, ou après la naissance, au cours des premières années de la vie.* (Maréchal, Crouail, 2007)

RU: Ранние органические заболевания могут поражать головной мозг ребёнка до или после рождения, во время родов, а также в первые годы жизни, и их возникновение объясняется рядом разнообразных причин (например, церебральный паралич, инсульт, ЧМТ, опухоль головного мозга).

Пример 14

FR: *Âgé de treize ans, Henri présente un échec scolaire préoccupant depuis l'école primaire.* (Maréchal, Crouail, 2007)

RU: В возрасте тринадцати лет Анри испытывает серьёзные трудности в учебе с начальной школы.

Пример 14 представляет сразу несколько особенностей. Как уже было сказано ранее, во французском языке обобщение употребляется в единственном числе (*un échec*), а при переводе на русский язык обычно передаётся множественным числом. Сравним Пример 13 и Пример 14: при передаче на русский язык может возникнуть вопрос о том, какие части речи представляют собой лексические единицы *atteignant* и *préoccupant*, причастие или отглагольное прилагательное. Отглагольное прилагательное относится к существительному и не имеет распространения (то есть не имеет дополнений): *un échec préoccupant*. Причастие имеет распространение и относится скорее к глаголу, и его можно заменить на «который (-ая)» и глагол. Например, *atteignant le cerveau* – qui atteignent le cerveau, и на русском языке перевод можно аналогично трансформировать – поражающих мозг, т.е. которые поражают мозг.

Подводя итог, необходимо отметить, что грамматика и синтаксис франкоязычных медицинских текстов представляют собой сложное комплексное явление, включающее в себя разнообразные аспекты, которые необходимо учитывать для того, чтобы избежать искажения смысла при переводе.

Заключение

В процессе исследования был отобран наиболее репрезентативный эмпирический материал, который был проанализирован и классифицирован. В результате исследования было разработано 2 классификации.

а) Классификация типов грамматических трудностей перевода медицинских текстов критериями для которой являются: тип грамматического явления (например: необходимость передачи рода); частота встречаемости грамматического явления; контекстуальная зависимость (возможность перевода вне контекста); функциональная нагрузка; степень значимости грамматической структуры для сохранения смысла текста.

1. Категория рода. Разница в роде существительных во французском и русском языках;

2. Сложные многокомпонентные термины. Наличие безэквивалентных лексических единиц в составе многокомпонентных терминов, что требует замены части терминологической группы на лексическую единицу привычную русскоязычным специалистам;

3. Синонимия терминов. Во французской медицинской терминологии наблюдается значительное количество лексических единиц, обладающих множественными синонимическими вариантами; Во французской медицинской

4. Конструкции со сложными многокомпонентными предложениями. Во французском языке существуют многосоставные предлоги, характеризующиеся полисемией, что требует тщательного ана-

лиза контекста для выбора адекватного значения в каждом конкретном случае;

5. Конструкции с пассивным залогом. Такие конструкции необходимо передавать активным залогом или применять возвратный глагол, оканчивающийся на -ся чтобы избежать искажения смысла. В некоторых случаях необходима замена глагольной формы именной;

6. Конструкции с глаголами в безличной форме. На русский язык передаются личными предложениями, где подлежащее соответствует дополнению во французском оригинале.

б) Классификация синтаксических трудностей перевода медицинских текстов по степени усложненности конструкции.

Критериями для данной классификации можно считать следующие: сложность синтаксической структуры; тип синтаксической связи; логико-семантическая сложность.

Классификация включает следующие уровни сложности:

1. Простые синтаксические структуры (грамматика исходного языка близка к целевой, прямые соответствия лексики и грамматических категорий);

2. Синтаксические структуры средней сложности (изменение порядка слов в предложении; использование причастий и деепричастий, требующих трансформации в другие грамматические формы). Например:

- комбинация существительное + de+ определительная группа. При переводе чаще всего определительная группа переносится на первое место и присоединяется к ключевому слову путем примыкания, т.е. образуется модель прилагательное + существительное, однако при переводе возможна также модель существительное + предлог + существительное;
- комбинация предлог + существительное, как правило, целесообразно переводить прилагательным;
- сложность разграничения причастия настоящего времени и отглагольного прилагательного. При переводе, как правило, причастие заменяется соответствующими русскоязычными глагольными формами, а отглагольное прилагательное – прилагательным;

3. Сложные синтаксические структуры (придаточные предложения различного типа, которые вводятся с помощью сложных предлогов (причины, следствия, условия и др.), требующие адаптации синтаксиса).

4. Синтаксические структуры повышенной сложности (конструкции с пропусками элементов, требующие восстановления смысла). В медицинском дискурсе таковыми являются предложения с пассивными конструкциями, требующими в языке перевода восстановления истинного субъекта действия.

Таким образом, можно заключить, что перевод медицинских текстов с французского языка на русский представляет собой сложный много-

аспектный процесс, который требует от переводчика не только прекрасного знания грамматики французского и русского языков, но и специализированной подготовки, необходимой для работы с медицинской документацией.

Перспективы дальнейшего исследования состоят в более детальном изучении когнитивных механизмов медицинского перевода с целью разработки методик обучения данному виду перевода, направленных на минимизирование ошибок и искажения смысла.

Литература

1. Линник Л.А. Медицинский дискурс в отчетном и зарубежном языкознании//Доклады Башкирского университета. 2020. Том 5. № 3. С. 194–199
2. Петросян М.С. Неологизмы англоязычного медицинского дискурса: семантико-аксиологический потенциал: автореф. дис...к. филол.н. Краснодар, 2025
3. Соколова А.Ю. Медицинский дискурс: объем и содержание понятия//Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2025. № 18, вып. 1. С. 23–28
4. Тележко И.В. Особенности перевода медицинских текстов (на примере немецкого медицинского дискурса)// Филологические науки. № 6 (2). -2021.-С.214–220
5. Badzinski A. Problems in medical translation among professional and non-professional translators: Collocations as a key issue//Beyond Philology. 2019. No. 16/4. P. 157–177.
6. Diagne A. L reconceptualisation et l'adaptation d'expression en terminologie culturelle// Linguistik. 2022. Vol. 117. No 5. P. 49–61.
7. Hien A. Analyse socioterminologique contrastive: cas du julakan et du français de la santé//Ikala revista de lenguaje y cultura. 2010. Vol. 15. No 25. P. 43–72.
8. Lee-Jahnke H. L'enseignement de la traduction médicale: un double défi// Meta: Journal des traducteurs. 2001. Vol. 46. No. 1. P. 145–153.
9. Popineau J. Repenser l'enseignement de la traduction professionnelle dans un master français: l'exemple des zones d'incertitudes en traduction médicale//Journal des traducteurs. 2016. Vol. 61. № 1. P. 78–103.
10. Rask N. Analysys of a medical translation: terminology and cultural aspects// Växjö Universitet Publikationer. 2004. P. 16–17.
11. Rouleau M. La terminologie médicale et ses problèmes //Panacea. Vol. IV No 12. 2003, 144–150 p.

GRAMMATICAL AND SYNTACTIC DIFFICULTIES IN TRANSLATING FRENCH MEDICAL TEXTS

Datsiouk V.V.

Pushkin Leningrad State University

In this article, the author identifies the grammatical features of French medical texts, and also models possible difficulties that

a translator may encounter when translating medical texts from French into Russian, taking into account the difference in the grammatical structure of these languages. The purpose of the study is to classify grammatical and syntactic difficulties in translating a French medical text, based on the grammatical and syntactic differences between French and Russian. The scientific novelty of this study is determined by the fact that for the first time, grammatical and syntactic features of French medical texts are identified,

Keywords: French-language medical text, syntactic features of medical text, grammatical features of medical text, difficulties in translating medical text, classification of difficulties in translating medical translation.

References

1. Linnik L.A. Medical discourse in domestic and foreign linguistics// Reports of the Bashkir University. 2020. Vol. 5. No. 3. Pp. 194–199
2. Petrosyan M.S. Neologisms of English-language medical discourse: semantic and axiological potential: author's abstract. diss... candidate of philological sciences. Krasnodar, 2025
3. Sokolova A. Yu. Medical discourse: volume and content of the concept// Philological sciences. Theoretical and Practical Issues. 2025. No. 18, issue 1. Pp. 23–28
4. Telezhko I.V. Features of the translation of medical texts (on the example of German medical discourse)// Philological sciences. No. 6 (2).-2021.-P.214–220
5. Badzinski A. Problems in medical translation among professional and non-professional translators: Collocations as a key issue//Beyond Philology.2019. No. 16/4. P. 157–177.
6. Diagne A. L reconceptualisation et l'adaptation d' expression en terminologie culturelle// Linguistik. 2022.Vol.117. No. 5. P. 49–61.
7. Hien A. Analyze socioterminologique contrastive: cas du julakan et du français de la santé//Ikala revista de lenguaje y cultura. 2010.Vol.15. No. 25.P. 43–72.
8. Lee-Jahnke H. L'enseignement de la traduction médicale: un double défi? // Meta: Journal des traducteurs.2001. Vol. 46.No. 1. P. 145–153.
9. Popineau J. Repenser l'enseignement de la traduction professionnelle dans un master français: l'exemple des zones d'incertitudes en traduction medicale//Journal des traducteurs. 2016. Vol.61. #1.P. 78–103.
10. Rask N. Analysys of a medical translation: terminology and cultural aspects // VäxjöUniversitetPublikationer. 2004. P. 16–17.
11. Rouleau M. La terminologie médicale et ses problèmes //Pana-cea. Vol. IV No. 12. 2003, 144–150 p.

Калмыкова Елизавета Евгеньевна,

аспирант, Институт международного образования (ИМО),
Московский Педагогический Государственный Университет
(МПГУ)

В статье анализируется частеречная система французского языка в этнокультурном ракурсе. Рассматривается теория лингвистической относительности на примере местоимений французского языка. Выявляется, что частеречная система имеет не только коммуникативную функцию, но и участвует в процессе формирования мировоззрения носителей языка.

Ключевые слова: лингвокультурология, французский язык, грамматика, теория лингвистической относительности, французские местоимения.

Во французском языке, как и в любом другом, грамматическая система формировалась не изолированно от культуры и менталитета народа, а под их прямым влиянием. Именно поэтому анализ грамматических категорий – в частности, частеречной системы – через призму этнокультурной специфики становится особенно важным. Сегодня, когда лингвистика переживает антропоцентрический поворот, когда язык всё чаще рассматривается не просто как система знаков, но как средство выражения ценностей, способов мышления и картины мира, такой подход приобретает особую актуальность. Современная лингвистика всё глубже уходит в область междисциплинарных исследований, и лингвокультурология как направление уже зарекомендовала себя как продуктивная методология. При этом французский язык, будучи языком с мощной культурной и философской традицией, особенно интересен с точки зрения соотношения языка и менталитета.

Франция исторически занимает важное место в развитии европейской цивилизации. Эпоха Просвещения, традиции рационализма, культ языка как инструмента логического и эстетического воздействия – всё это оставило заметный след на формировании и развитии французской грамматики. Отсюда и тот интерес, который вызывает частеречная система французского языка: как именно она отражает типично французские представления о мире, о человеке, о коммуникации? Почему французская система частей речи устроена именно так, как устроена, и что это говорит о носителях языка как о культурном сообществе?

Целью данной статьи является выявление и анализ культурно-ментальных факторов, повлиявших на формирование частеречной системы французского литературного языка (на примере местоимений). Речь идёт не просто о систематизации грамматического материала, а о попытке прочитать «между строк» – увидеть за грамматическими формами черты французской ментальности, культурные установки, предпочтения, речевые привычки.

Важно подчеркнуть, что попытки исследовать грамматику в свете культурных контекстов – это не абсолютно новая идея. В последние десятилетия в англоязычной и франкоязычной науке появляется всё больше работ, в которых грамматические структуры трактуются как носители культурных смыслов. Так, например, в англоязычной традиции интерес к этому направлению активно развивается в рамках когнитивной лингвистики, где особое внимание уделяется взаимодействию языка и мышления [10]. Французские исследова-

тели же, как правило, более склонны к структурному и историческому анализу, однако и среди них встречаются исследования, где предпринимаются попытки интерпретации грамматических феноменов с учётом культурных контекстов. В частности, интерес представляют труды Пьера Бурдьё, рассматривающего язык как форму символического капитала [5].

Если разбирать частеречную систему с чисто грамматической точки зрения, то она представляет собой совокупность лексико-грамматических классов, каждый из которых обладает определённым набором признаков: морфологических, синтаксических, семантических. Например, глагол выражает действие или состояние, согласуется с подлежащим, может изменяться по временам и наклонениям. Прилагательное характеризует предмет, может стоять перед или после существительного и согласуется с ним по роду и числу. Всё это описывается в рамках традиционной грамматики. Однако если посмотреть шире, можно заметить, что частеречная система в том или ином языке вовсе не универсальна и не обязательно совпадает с аналогичными системами других языков. Более того, способы категоризации слов по частям речи в значительной степени зависят от того, какие концептуальные рамки и ценности доминируют в культуре, носители которой этим языком пользуются.

Во французском языке частеречная система выстроена очень строго, структурно, даже несколько иерархически – и это вовсе не случайно. Такое упорядоченное, формализованное отношение к языку напрямую связано с особенностями французской ментальности, в которой прослеживается культ логики, структуры, нормы. Исторически Франция – это страна рационализма, страна, в которой ещё со времён картезианской философии господствовала идея, что всё должно быть логично, подчинено порядку и регламенту. Именно поэтому французская грамматика с XVIII века и по сей день является одной из самых нормативных в Европе: ведущую роль играет Французская академия, которая буквально регулирует употребление языка, утверждает допустимые формы и осуждает «отклонения» от литературной нормы. Такая институционализация языка – это не просто административная мера, а отражение глубоко укоренившегося культурного принципа: язык должен быть не только средством общения, но и инструментом порядка, культуры, интеллекта.

Если сравнивать французский язык с другими языками, то, например, в английском языке, несмотря на тоже достаточно развитую частеречную систему, наблюдается большая гибкость в употреблении слов разных категорий. Одно и то же слово может быть и существительным, и глаголом – такие переходы легко воспринимаются носителями и часто используются в речи. Во французском языке подобная «текучесть» встречается гораздо реже и часто требует специального грамматического оформления. Такая «жесткость» частереч-

ной системы – тоже проявление определённого отношения к языку как к чётко структурированной системе. Французский язык не терпит двусмысленностей на уровне грамматики, предпочитает явное обозначение функций слова в предложении – именно отсюда пристрастие к артиклям, предлогам, союзам, которые выстраивают логическую и синтаксическую рамку высказывания.

С культурной точки зрения, это свидетельствует о стремлении французского сознания к чёткому разделению понятий и ролей – и в языке, и в социальной структуре. Французы традиционно придают большое значение правильной речи, культуре слова, они склонны отождествлять хорошее образование и высокий социальный статус с умением говорить правильно и красиво. В повседневной жизни это проявляется, например, в том, что дети во французских школах с самого раннего возраста учатся писать диктанты, выстраивать чёткие логические рассуждения в сочинениях, использовать правильную лексику в правильной грамматической форме.

Идея о том, что язык отражает мышление человека и его восприятие мира, не нова, но в последние десятилетия она приобретает особую значимость, особенно в рамках антропоцентрической парадигмы. В лингвистике всё больше утверждается мысль, что язык нельзя рассматривать только как абстрактную систему знаков, подчинённую формальным правилам. Он существует прежде всего как инструмент человеческого общения, мышления, познания и самовыражения, а значит – как прямая проекция сознания, опыта и культурной специфики носителей. Именно в этом и заключается суть антропоцентрического подхода: язык понимается как явление, в центре которого стоит человек с его потребностями, эмоциями, логикой, привычками, убеждениями и социальным контекстом.

Когда мы говорим о грамматике, особенно о частеречной системе, может показаться, что здесь не так много простора для проявления субъективного или культурного. Кажется, что части речи – это нечто универсальное, логически обоснованное, одинаковое для всех языков. Однако на практике всё обстоит гораздо интереснее. Частеречные категории и их функционирование зависят не только от логики построения языка, но и от того, как носители этого языка мыслят, как они интерпретируют окружающий мир, какие категории для них важны, какие оттенки смысла они предпочитают выделять. Антропоцентризм как раз и предполагает, что языковые формы нужно анализировать не в отрыве от человека, а через его восприятие – как через призму, через которую виден культурный код.

Французский язык представляет собой довольно яркий пример антропоцентричного устройства грамматической системы. Он словно специально заточен под выражение субъективности, тонких эмоциональных и логических оттенков.

Это становится особенно наглядным, если сравнить французскую грамматику, например, с немецкой или даже с английской. Во французской речи важна не просто передача информации, а способ, которым эта информация преподносится. Выбор грамматических форм всегда связан с социальной ситуацией, отношением к собеседнику, контекстом. Например, использование местоимений *tu* и *vous* – это не только про грамматическую категорию числа или степени формальности, но и про социальную дистанцию, про уважение, про традиционно важную для французской культуры идею личного пространства и вежливости. Язык в этом смысле становится инструментом выражения культурных норм, и именно грамматические категории фиксируют эти нормы в системе.

Местоимения во французском языке – это далеко не просто вспомогательные слова, заменяющие имена или обозначающие участников речи. Они, как ни парадоксально, являются одним из важнейших индикаторов культурной идентичности и национального мировоззрения. В рамках этнокультурного подхода к грамматике становится особенно заметно, что местоимения выполняют куда более глубокую функцию, чем может показаться на первый взгляд: через них французский язык не просто структурирует высказывание, а проявляет сложные процессы самоидентификации, социализации и восприятия «другого». И именно в этой части речи особенно отчётливо проявляется антропоцентризм французской культуры – ориентация на личность, субъекта, его роль в обществе и систему социальных взаимодействий.

Французская языковая картина мира с самого начала жёстко фиксирует разницу между «я» и «другими». Уже в школьном обучении местоимения преподносятся как основа основ – от них начинается грамматическая и коммуникативная социализация. Человек осваивает язык, начиная с осознания себя как субъекта высказывания: *je suis, tu es, il est* – и далее по списку. Это не просто заучивание форм, а встраивание личности в языковую систему, в которой каждый участник общения должен занять определённое место и соблюдать заданные рамки.

При этом система французских личных местоимений довольно строго кодифицирована, и каждое из них выполняет не только синтаксическую, но и социальную функцию. Возьмём хотя бы классическое противопоставление *tu* и *vous*. С одной стороны, оно отражает грамматическую категорию числа, с другой – гораздо более сложную культурную установку: *tu* используется в интимной, неформальной обстановке, между друзьями, родственниками, детьми, а *vous* – в официальной, дистанцированной коммуникации. Но интересен не сам факт такого разграничения – это встречается и в других языках, – а то, насколько жёстко и последовательно оно функционирует во французском обществе. Ошибка в выборе местоимения может быть воспринята как грубость, неува-

жение, или, наоборот, как нежелательное сближение. Таким образом, через систему местоимений формируется система социальных ролей, и язык активно участвует в регулировании степени допустимой близости между людьми.

Эта социальная дистанция, выражаемая через местоимения, особенно ярко проявляется в профессиональной среде. Во многих случаях даже после длительного общения коллеги продолжают использовать *vous*, тем самым подчёркивая уважение и определённую границу. Перейти на *tu* можно только по обоюдному согласию, и этот момент часто сопровождается специальной договорённостью: *on peut se tutoyer?* – «можно перейти на «ты»?» – это не просто фраза, а социальный ритуал, регулирующий межличностные отношения. Такой подход демонстрирует, насколько важны для французов правила и нормы поведения в обществе, даже на уровне местоимений.

Ещё один аспект – это отражение личной автономии. Французская культура, особенно с эпохи Просвещения, высоко ценит индивидуальность, автономию, права личности, и всё это находит своё выражение в доминантности местоимения *je*. Оно встречается не просто часто – оно занимает центральное место в коммуникативной модели. Француз говорит от себя, о себе, подчёркивая свою позицию, взгляды, чувства. Это не проявление эгоцентризма, а скорее отражение культурной нормы – быть субъектом действия, быть ответственным за свою речь и поступки. В литературе, в мемуаристике, в политической риторике – везде *je* звучит как маркер авторства и личной позиции.

Интересно и то, как французский язык маркирует дистанцию не только по линии «я – ты», но и в направлении «я – другой». Местоимения третьего лица (*il/elle, ils/elles*) часто используются не только в прямом значении, но и как средство выражения отчуждения, дистанцирования. В некоторых случаях француз может использовать безличные конструкции или говорить о себе в третьем лице, чтобы скрыть эмоции, смягчить критику или сделать высказывание более объективным. Это тоже часть культурной установки – стремление к умеренности, к избеганию прямых, лобовых столкновений, к уважению приватности другого.

Не стоит забывать и о роли неопределённых и притяжательных местоимений, которые во французском языке играют особую роль в выражении коллективной идентичности. Например, местоимение *on* – чрезвычайно многозначное: оно может означать «мы», «кто-то», «все», и даже заменять *je* в некоторых контекстах. Это универсальное средство обобщения, смягчения высказывания, переноса акцента с личного на общественное. С одной стороны, *on* может выполнять защитную функцию, позволяя избежать слишком личного высказывания. С другой – оно формирует ощущение коллективного участия, «включённости» в общественный опыт, то есть язык работает как инструмент социализации, вводя индивида в культурное поле общества.

Таким образом, можно прийти к выводу, что частеречная система французского языка не является нейтральной или случайной. Она не только выполняет коммуникативную функцию, но и активно участвует в процессе социализации, формирования мировоззрения и восприятия окружающего мира.

Структура французского языка не является абстрактной или независимой от культуры. Она формируется под влиянием определённых историко-культурных факторов и отражает менталитет на всех уровнях – от самых мелких грамматических единиц до крупных синтаксических конструкций. Язык, как система, служит не только инструментом общения, но и «контейнером» культурных норм, которые передаются через этот инструмент. Также важно отметить, что дальнейший анализ частеречной системы французского языка, особенно с учётом изменений в глобализованном мире, может выявить новые закономерности, которые демонстрируют, как язык адаптируется под воздействием новых культурных реалий.

Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Сов. энциклопедия, 2004. – 415 с.
2. Балашов М.В. Современный французский язык: Синтаксис / М.В. Балашов. – М.: Наука, 2001. – 320 с.
3. Беляев И.В. Французский язык: грамматический анализ / И.В. Беляев. – М.: Издательство Московского университета, 2003. – 294 с.
4. Бенашвили В.Н. Теория перевода: Слово о французском языке / В.Н. Бенашвили. – М.: Международные отношения, 2011. – 224 с.
5. Бурдьё П., Формы капитала / П. Бурдьё // Экономическая социология. – 2005. – № 3. – С. 60–74.
6. Винокур Г.О. Французский язык. Пособие для студентов / Г.О. Винокур. – М.: Высшая школа, 2000. – 319 с.
7. Воробьева Н.И. Лексикология французского языка / Н.И. Воробьева. – М.: Издательство РУДН, 2002. – 250 с.
8. Гальперины И.Р. Теория языка / И.Р. Гальперины. – М.: Наука, 2005. – 304 с.
9. Каплицкая А.А. Теория грамматики французского языка / А.А. Каплицкая. – М.: Наука, 2008. – 287 с.
10. Козлова Л.А. Этнокультурный потенциал грамматического строя языка и его реализация в грамматике говорящего: монография изд. 2-е, исправл. и дополн. – Барнаул: АлтГПА, 2012. – 203 с.
11. Кочергина Т.В. Французский язык: теория и практика / Т.В. Кочергина. – М.: Высшая школа, 2010. – 390 с.

12. Лаптев М.И. Структурная лингвистика и языкознание / М.И. Лаптев. – М.: Наука, 2003. – 210 с.
13. Левина И.В. Языковая картинка мира: Сопоставительный анализ / И.В. Левина. – М.: РГГУ, 2010. – 350 с.
14. Мальцева В.С. Синтаксис современного французского языка / В.С. Мальцева. – М.: Наука, 2007. – 267 с.
15. Орлов А.А. Риторика и французский язык / А.А. Орлов. – М.: Юрайт, 2015. – 256 с.
16. Тарасова И.Н. Лингвистические аспекты французского языка / И.Н. Тарасова. – М.: РХД, 2014. – 302 с.
17. Шендерова М.В. Французский язык: Курс лекций / М.В. Шендерова. – М.: Академия, 2006. – 421 с.

PARTICLE SYSTEM OF FRENCH IN AN ETHNOCULTURAL PERSPECTIVE

Kalmykova E.E.

Moscow State Pedagogical University

The article analyses the particle system of the French language in the ethno-cultural perspective. The theory of linguistic relativity on the example of French pronouns is considered. It is revealed that the particle system has not only communicative function, but also participates in the process of forming the worldview of native speakers.

Keywords: linguoculturology, French, grammar, theory of linguistic relativity, French pronouns.

References

1. Akhmanova O.S. Dictionary of linguistic terms / O.S. Akhmanova. – 4th ed., revised. and additional – M.: Sov. encyclopedia, 2004. – 415 p.
2. Balashov M.V. Modern French: Syntax / M.V. Balashov. – M.: Nauka, 2001. – 320 p.
3. Belyaev I.V. French language: grammatical analysis / I.V. Belyaev. – M.: Moscow University Publishing House, 2003. – 294 p.
4. Benashvili V.N. Translation theory: A word about the French language / V.N. Benashvili. – M.: International Relations, 2011. – 224 p.
5. Bourdieu P., Forms of Capital / P. Bourdieu // Economic Sociology. – 2005. – No. 3. – P. 60–74.
6. Vinokur G.O. French Language. Handbook for Students / G.O. Vinokur. – M.: Higher School, 2000. – 319 p.
7. Vorobyova N.I. Lexicology of the French Language / N.I. Vorobyova. – M.: RUDN University Press, 2002. – 250 p.
8. Galperins I.R. Theory of Language / I.R. Galperins. – M.: Science, 2005. – 304 p.
9. Kaplitskaya A.A. Theory of French Grammar / A.A. Kaplitskaya. – M.: Nauka, 2008. – 287 p.
10. Kozlova L.A. Ethnocultural potential of the grammatical structure of the language and its implementation in the grammar of the speaker: monograph 2nd ed., corrected. and supplemented. – Barnaul: AltGPA, 2012. – 203 p.
11. Kochergina T.V. French language: theory and practice / T.V. Kochergina. – M.: Vysshaya shkola, 2010. – 390 p.
12. Laptev M.I. Structural linguistics and linguistics / M.I. Laptev. – M.: Nauka, 2003. – 210 p.
13. Levina I.V. Language picture of the world: Comparative analysis / I.V. Levina. – M.: RGGU, 2010. – 350 p.
14. Maltseva V.S. Syntax of the modern French language / V.S. Maltseva. – M.: Nauka, 2007. – 267 p.
15. Orlov A.A. Rhetoric and the French language / A.A. Orlov. – M.: Yurayt, 2015. – 256 p.
16. Tarasova I.N. Linguistic aspects of the French language / I.N. Tarasova. – M.: RHD, 2014. – 302 p.
17. Shenderova M.V. French language: Course of lectures / M.V. Shenderova. – M.: Academy, 2006. – 421 p.

Роль когнитивной метафоры в изменении значения глагола в составе бенефактивных фразеологических единиц английского языка

Каримова Лилия Наилевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации и перевода, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа)
E-mail: karimova.bspu@yandex.ru.

Байбурина Римма Зигануровна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных и русского языков, Уфимский юридический институт МВД России
E-mail: RimmaBajburina@yandex.ru

В статье анализируются процессы трансформации значений глаголов в составе английских бенефактивных фразеологических единиц, выражающих семантику приобретения. Анализ материала строится на комплексном подходе, объединяющем метаязыковой инструментальной теории Грамматики конструкций и теории когнитивной метафоры Лакоффа-Джонсона, что позволяет наглядно показать механизм появления семантики бенефактивности у глаголов, которые в своем прототипическом значении относятся к лексико-семантической группе физических действий. Глагол, попадая в рамки бенефактивной фразеологической единицы, оказывается в новой для него конструкции онтологической, структурной или ориентационной метафоры, что влечет за собой изменение его прототипического значения и, как следствие, переход в лексико-семантическую группу глаголов получения. Полученные результаты могут служить основой для последующих научных изысканий в области когнитивной лингвистики, в целом, а также в аспекте глагольной семантики в частности.

Ключевые слова: фразеологизм, семантика бенефактивности, когнитивная лингвистика, когнитивная метафора, Грамматика конструкций, семантический тип предиката.

В современной когнитивной лингвистике проблема описания глубинных механизмов изменения значения слова не теряет своей **актуальности**. Понимание когнитивных механизмов формирования нового, контекстуального значения слова дает, с одной стороны, возможность выявлять системные правила функционирования и развития языка и, с другой стороны, позволяет увидеть и описать то, что строится не по стандартным правилам, не является «нормой» в языке. Актуальность настоящего исследования также подтверждается необходимостью разработки особого метаязыка, который позволяет наглядно описывать на языковом уровне то, что происходит на уровне когниции.

В настоящей статье впервые приводится описание когнитивных механизмов формирования значения глагола в рамках английских фразеологических единиц (ФЕ) с семантикой бенефактивности. Теоретической базой исследования послужили такие взаимодополняющие теории, как теория Грамматики конструкций, теория семантических типов предикатов и теория когнитивной метафоры, что подтверждает **научную новизну** исследования. Исследование проведено на основе методов анализа и синтеза, метода семантического толкования, дефиниционного анализа, статистического анализа. Метаязык исследования разработан на основе современных когнитивных концепций, представленных в научных работах Лакоффа Дж. [1], Селиверстовой О.Н. [2], Croft W. [3], Fillmore Ch.J. [4], Goldberg A. [5]. В части методологической базы исследования мы опираемся на работы научной школы доктора филологических наук, профессора Татьяны Дмитриевны Шабановой [6]. В центре исследований научной школы Шабановой Т.Д. на первый план выходит понимание когнитивной конструкции предиката высказывания как ядра формирования различных смыслов. Такой подход прослеживается в научных исследованиях, посвященных изучению дифференциальной семантики английских синонимичных глаголов различных лексико-семантических групп (Ахметьянова А.А. [7], Байбурина Р.З. [8], Даутова А.С. [9]), механизмов образования концептуальных метафор (Каримова Л.Н., Евпак М.Ю., Садриева Г.С. [10], Новикова О.Н., Калугина Ю.В. [11]), роли когнитивной метонимии в создании художественного пространства текста (Семенова П.В. [12]).

Цель исследования заключается в выявлении роли конструкции когнитивной метафоры в процессе изменения прототипического значения глагола в составе английских глагольных фразеологических единиц с семантикой бенефактивности.

Объектом исследования являются глагольные фразеологические единицы с семантикой бенефактивности, отобранные методом сплошной выборки из английского фразеологического словаря The Cobuild Dictionary of Idioms. В ходе исследования решаются следующие **задачи**: выявление глагольных бенефактивных ФЕ, значение которых строится на основе ориентационной, онтологической и структурной метафоры; описание когнитивных механизмов смены прототипического значения глаголов на контекстуальное в рамках отобранных бенефактивных ФЕ; выявление системных правил формирования контекстуального значения глагола в зависимости от типа когнитивной метафоры.

В статье подробно описываются когнитивные механизмы изменения значения глагола в рамках английских бенефактивных ФЕ за счет функционирования глагола в конструкции когнитивной метафоры, а также смены семантического типа предиката как за счет изменения соотношения денотата предиката с осью времени, так и за счет изменения семантических ролей актантов предикативной ситуации, что является некоторым вкладом в когнитивную лингвистику и подтверждает **теоретическую значимость исследования**.

Практическая ценность заключается в возможности использования настоящего исследования в качестве модели описания когнитивных механизмов изменения значения глагола в рамках фразеологических единиц различных лексико-семантических групп, а также в теоретических и практических курсах по лексикологии и теоретической грамматике.

Появление семантики бенефактивности в структуре значения фразеологической единицы определяется когнитивной конструкцией, в которой функционирует глагол, являющийся центром формирования целостного значения устойчивого выражения. Так, примером глагольной фразеологической единицы, значение которой формируется за счет попадания глагола в конструкцию ориентационной метафоры IN IS GOOD, является ФЕ *come in from the cold*. Значение данной ФЕ определяется в словаре The Cobuild Dictionary of Idioms, как «become popular, accepted, or active again after a period of unpopularity or lack of involvement» [13, с. 57], например, «Over the past two years, Swedish investors have come in from the cold» [13, с. 57].

Английский глагол *come* относится к ядру группы глаголов движения, обозначающих перемещение Субъекта в физическом пространстве из точки 1 в точку 2. При анализе структуры прототипического (исходного) значения глагола *come*, например, в высказывании «Julia came into the living-room» [14], субъектно-ролевое наполнение элементов концептуальной схемы можно представить следующим образом: Субъект, выполняющий активную роль (*Jessica*), обладает семантическими характеристиками, связанными с проявлением воли и способностью управлять физическими усилиями. Этот Субъект осуществляет перемещение

к Объекту, выполняющему функцию локатива (*the living-room*), который воспринимается Субъектом как предпочтительная пространственная цель. Глагол *come* в этом контексте принадлежит к семантическому типу «действий».

При функционировании глагола *come* в составе ФЕ *come in from the cold* область-источник IN IS GOOD проецируется в область-цели. В конструкции области-цели перемещение Субъекта из точки 1 в точку 2 (IN) ассоциируется с приобретением желаемых для Субъекта качеств (популярности, активности). Во фреймовой структуре области-цели конструкции ориентационной метафоры появляется слот первоначальной точки положения Субъекта – *from the cold*, который выражает семантику отсутствия у Субъекта желаемых им качеств. Семантический тип предиката *come* меняется на процесс-результатив, который выражает информацию о приобретении Субъектом Объекта из пространства внешнего мира. Семантическая роль Субъекта предикативной ситуации (*Swedish investors*) меняется на Бенефактив, осознающий результат. Эта роль характеризуется отсутствием семантических признаков волеизъявления и контролируемости. Все эти изменения приводят к формированию контекстуального значения глагола *come* в составе ФЕ *come in from the cold*, который переходит из семантической группы глаголов физического движения в группу бенефактивных глаголов.

Примером функционирования глагола в конструкции ориентационной метафоры UP IS GOOD является бенефактивная ФЕ *lift oneself by one's own bootstraps*. Значение данной ФЕ определяется как «improve one's position by one's own efforts» [13, с. 93], например, «But he lifted himself up by his bootstraps to become a businessman» [13, с. 93].

Глагол *lift* в своем прототипическом значении выражает семантику физического перемещения Объекта вверх на некоторое расстояние относительно горизонтальной поверхности, например, «With a sigh and a heave, she lifted herself up and meandered over to the filing cabinet» [14]. В данном предложении конструкция прототипического значения предиката *lift* включает в себя Субъекта-Деятеля (*she*), характеризуемого наличием признаков волеизъявления, контролируемости по приложению физических сил, направленных на самого Субъекта для перемещения из точки 1 (down) в Объект-локатив (up). При этом положение в конечной точке перемещения является своего рода желаемой ситуацией для Субъекта. Семантическим типом предиката в данном случае является действие, локализованное на оси времени.

Схема-образов UP IS GOOD области-источника проецируется в область-цели: «перемещение Субъекта вверх» ассоциируется с ситуацией получения им определенных благ. В конструкции контекстуального значения глагола *lift* появляется Объект-Инструментатив (*by his bootstraps*), содержащий информацию о способе приобретения Субъектом желаемого. Предикат *lift* становится

гетерогенным: денотат предиката абстрагируется от оси времени и выражает некоторое множество целенаправленных действий Субъекта. Семантическая роль Субъекта сохраняется, но меняется тип силы, которую Субъект прилагает для выполнения действия. В контекстуальном значении Субъект при предикате *lift* применяет преимущественно интеллектуальную силу, а не физическую.

Таким образом, в результате функционирования глагола *lift* в конструкции ориентационной метафоры UP IS GOOD анализируемый глагол меняет свое исходное значение, переходя из лексико-семантической группы (ЛСГ) глаголов движения в группу глаголов приобретения.

Смена ЛСГ глагола происходит и при функционировании последнего в бенефактивных ФЕ, когнитивные конструкции которых строятся на основе онтологической метафоры. Наиболее частотными являются случаи функционирования глагола в конструкции онтологической метафоры сущности, рассматривающей абстрактные понятия как материальные объекты.

В предложении «*When we arrived at Gare Centrale we got the red-carpet treatment*» [13, с. 79] бенефактивная ФЕ *get the red-carpet treatment* («get special welcome, be treated as an honored guest» [13, с. 79]) является примером онтологической метафоры сущности, в которой концепт «гостеприимства» рассматривается как некий материальный объект, над которым может быть произведено какое-либо физическое действие.

Восприятие абстрактного понятия как материального объекта становится возможным благодаря функционированию в составе рассматриваемой ФЕ глагола *get*. Прототипическим значением данного глагола является процесс получения Субъектом Объектов материального мира, например, «*I got a letter from him the other day*» [14]. В данном предложении Субъект (*I*) предикативной ситуации приобретает Объект (*a letter*). Данная схема-образов проецируется в область-цели метафоры. Объектом предикативной ситуации становится абстрактная сущность *the red-carpet treatment*, актуализирующаяся на оси времени в виде совокупности гетерогенных действий, направленных на Субъект (*We*). В составе семантических признаков Объекта в данном случае появляются признаки волеизъявления, контролируемости, приложения физических, интеллектуальных и эмоциональных сил, т.е. Объект становится активным.

Изменение состава семантической роли Объекта влечет за собой трансформацию взаимосвязи предиката с временной осью. В прототипическом значении предикат *get* принадлежит к категории предикатов, описывающих гомогенные процессы, которые актуализированы на временной оси. Однако при использовании данного глагола в структуре бенефактивной фразеологической единицы предикат *get* переходит в разряд гетерогенных процессов, отвлеченных от временной локализации. Таким образом, в семантике контекстуально-

го значения глагола *get* на первый план выходит сема, связанная с некой совокупностью действий, целью которых является создание у Субъекта положительных эмоциональных состояний, таких как восприятие себя в качестве «почетного гостя» («be treated as an honored guest»).

Смена гомогенного семантического типа предиката, локализованного на оси времени, на гетерогенный тип, абстрагированный от оси времени, в большинстве случаев сопряжен с таким когнитивным процессом, как смена типа пространства.

Смена типов пространств в семантике глаголов в составе бенефактивных ФЕ особенно ярко проявляется в случаях функционирования глагола в конструкции структурной метафоры. По сравнению с ориентационными и онтологическими метафорами, в области-источнике структурных метафор заложены более конкретные концепты, связанные, как правило, с пространством физических действий. Так, бенефактивную ФЕ *take something on board* в значении «understand, accept an idea, suggestion, fact» [13, с. 87], например, «*I understand the fans frustrations and I take it on board*» [13, с. 87] можно отнести к группе структурных метафор LIFE IS A SHIP, в которых для выражения сложного концепта «принять идею» используется более простой концепт «погрузить объект на борт корабля». Иными словами, область-источник этой метафоры соотносится с пространством физических действий, тогда как область-цель ассоциируется с пространством идей или ментальным (психическим) пространством.

Область-источник рассматриваемого типа метафоры основывается на когнитивной конструкции прототипического значения глагола *take*, которая предполагает выполнение Субъектом физического действия, направленного на некий объект, с целью изменения местоположения последнего, например, «*Mrs Morgan took another biscuit*» [14]. Предикат *take* в этом контексте принадлежит к классу действий, локализованных на временной оси, с Субъектом в роли Агентива (Субъект проявляет волеизъявление и контролирует приложение физической силы) и Объектом в роли Пространственного аффекта (Объект подвергается перемещению в пространстве, сохраняя при этом свои качественные параметры).

При функционировании глагола *take* в составе ФЕ *take it on board* тип силы, которую прилагает Субъект для выполнения действия, меняется: Субъект применяет не физическую, а интеллектуальную силу. Пространство физического действия сменяется психическим пространством. Меняется состав семантической роли Объекта: если в прототипической конструкции Объект характеризовался признаком изменения положения в пространстве, то в конструкции контекстуального значения Объект приобретает семантический признак Нормы, выражая ситуацию принятия Субъектом определенного факта. Предикат *take* в контекстуальном значении переходит в группу экзистенциально-результативных предикатов.

Таким образом, в результате взаимосвязанных когнитивных процессов – функционирования предиката *take* в конструкции структурной метафоры, изменения типа семантического предиката и смены типа пространства – глагол *take* в составе ФЕ *take it on board* приближается по своей семантике к глаголам мыслительной деятельности (Субъект «приобретает» информацию об определенном факте действительности).

Смена пространства физического действия на пространство ситуации заложена в когнитивной конструкции структурной ФЕ *go the full distance*. Значение данной ФЕ связано с ситуацией завершения Субъектом некоторого множества действий и приобретением им желаемого («to complete what you are doing and reach your goal» [13, с. 104]), например, «*Julian was unlike anyone else. She went the full distance*» [13, с. 104]. В основе значения рассматриваемой ФЕ заложена структурная метафора REACHING A GOAL IS A JOURNEY, в которой концепт области-цели «достижение желаемого» структурируется на основе концепта «путешествие».

Смена типов пространств происходит за счет изменения семантического типа предиката *go*. При анализе когнитивной конструкции глагола *go* в его прототипическом значении, как, например, в предложении «*For the first time that year we went abroad on holiday*» [14], можно отметить, что по своему семантическому типу рассматриваемый предикат относится к группе локализованных на временной оси действий, которые выражают информацию о передвижении Субъекта в физическом пространстве. При функционировании глагола *go* в составе ФЕ *go the full distance* денотат предиката *go* становится абстрагированным от оси времени. Тип предиката сменяется на действие-результатив, который передает информацию о ситуации достижения Субъектом определенных целей.

Происходит также переосмысление семантической роли Объекта: Объект-Локатив (*abroad*), указывающий на конечное местоположение Субъекта, преобразуется в Объект-Результатив (*the full distance*), который передает информацию о полном приобретении Субъектом желаемого Объекта. Глагол *go* в составе ФЕ *go the full distance* переходит из группы физических действий в группу глаголов с бенефактивной семантикой.

Таким образом, приведенный выше анализ когнитивных механизмов изменения значения глаголов в составе бенефактивных ФЕ доказывает, что фразеологическая единица выступает в качестве постоянного конструкта, в рамках которого значение глагола может существенно меняться, при этом возникновение определенного контекстуального значения глагола представляет собой многоуровневый когнитивный процесс, который может быть связан, с одной стороны, с типом метафорической конструкции и, с другой стороны, со сменой семантического типа предиката и типа пространства. В **заключение** также выделим следующие

общие выводы, которые подтверждают научную новизну проведенного исследования:

1. Включение глагола в метафорическую конструкцию изменяет его прототипическое значение, что влечет за собой изменения в семантической природе и пространственных характеристиках предиката.
2. Особенностью бенефактивных ФЕ, строящихся на основе ориентационной метафоры, является смена когнитивной конструкции действия на конструкцию процесса-результатива, при этом активная роль Деятеля Субъекта предикативной ситуации может сменяться относительно пассивной ролью Бенефактива, осознающего результат.
3. Когнитивная конструкция бенефактивных ФЕ, строящихся на основе онтологической метафоры сущности, характеризуется сменой ролей в слоте Объекта: пассивная роль Локатива меняется на роль Результатива.
4. Специфика бенефактивных ФЕ, строящихся на основе структурной метафоры, заключается в явлении смены типа пространств в семантике контекстуального значения глагола: геометрическое пространство меняется на пространство идей, ментальное пространство или пространство ситуации.

Результаты исследования углубляют представление о стандартных языковых процессах, а также расширяют метаязыковой инструментарий для описания семантических сдвигов в значении глагольной лексики. Данная работа открывает перспективы для дальнейшего изучения лексического состава английского языка, а также феномена возникновения новых значений глагола на материале других языков. Исследование может быть полезно для специалистов в области лингвистики, в целом, а также семантики и лексикологии английского языка, в частности.

Анализ проведенного исследования показывает, что поставленная цель достигнута, задачи решены.

Литература

1. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. Перевод А.Н. Баранова и А.В. Морозовой. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
2. Селиверстова О.Н. Труды по семантике. Москва: Языки славянской культуры, 2004.
3. Croft W. Radical Construction Grammar. The Oxford Handbook of Construction Grammar. Oxford, 2013: 211–232.
4. Fillmore Ch. J., Kay P. Construction grammar course book. Berkeley: Univ. of California, 1993.
5. Goldberg A. Constructionist Approaches to Language. New York: Oxford University Press, 2013.
6. Шабанова Т.Д. Семантические модуляции в глагольной лексике английского и русского языков в единстве семантического, когнитив-

ного и конструктивного подходов: монография. Уфа: Изд-во БГПУ, 2015.

7. Ахметьянова А.А. Английские предикаты пространственной соположенности в соотношении с осью времени. Вестник Пятигорского государственного университета. 2024; № 2: 97–100.
8. Байбурина Р.З. «Стативы» как семантический тип предиката на примере английских глаголов положительной оценки. Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2021; № 3(93): 124–129.
9. Даутова А.С. Соотношение денотата предиката с осью времени как фактор модуляции лексического значения (на материале английского глагола depart). Методология современных семантических исследований в развитии и перспективе: коллективная монография Памяти Ольги Николаевны Селивёрстовой. Москва: ООО «ФЛИНТА», 2023: 75–81.
10. Каримова Л.Н., Евпак М.Ю., Садриева Г.С. Когнитивная модель глагольных фразеологических единиц с семантикой бенефактивности. Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019; № 7(140): 153–157.
11. Новикова О.Н., Калугина Ю.В. Когнитивный потенциал метафоры войны в экономическом дискурсе кризисного периода (на материале англоязычной прессы за 2008–2012 и 2020 гг.). Вестник Башкирского университета. 2021; Т. 26, № 1: 193–198.
12. Семенова П.В. Роль сценарной метонимии в создании художественного пространства текста. Лингвистические и методические аспекты формирования межкультурной компетенции: сборник научных трудов по материалам I Всероссийской заочной научно-практической конференции, 20 октября, Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2022.: 136–144.
13. The Cobuild Dictionary of Idioms. London and Glasgow, 1997.
14. Oxford English Dictionary. URL: <http://www.oxforddictionaries.com> (дата обращения: 1.04.2025).

COGNITIVE METAPHOR AND TRANSFORMATION OF VERB SEMANTICS IN ENGLISH BENEFACTIVE IDIOMS

Karimova L.N., Bajburina R.Z.

Akmulla Bashkir State Pedagogical University, Ufa Law Institute

This article analyzes the processes of semantic transformation of verbs in English benefactive idioms that convey the semantics of acquisition. The analysis is based on a comprehensive approach that integrates the metalinguistic tools of Construction Grammar and the cognitive metaphor theory of Lakoff and Johnson. This framework makes it possible to clearly demonstrate the mechanism through which a benefactive meaning emerges in verbs that, in their prototypical meaning, belong to a lexical-semantic group of physical actions. When functioning in a benefactive idiom, a verb enters a new type of a metaphorical construction – ontological, structural, or orientational – which leads to a shift in its prototypical meaning. These findings may serve as a foundation for further research in cognitive linguistics in general and verb semantics in particular.

Keywords: idiom, benefactive semantics, cognitive linguistics, cognitive metaphor, Construction Grammar, semantic type of a predicate.

References

1. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Translated by A.N. Baranov & A.V. Morozova. Moscow: Editorial URSS, 2004.
2. Seliverstova O.N. *Works on Semantics*. Moscow: Languages of Slavic Culture, 2004.
3. Croft W. *Radical Construction Grammar. The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford, 2013: 211–232.
4. Fillmore Ch. J., Kay P. *Construction grammar course book*. Berkeley: Univ. of California, 1993.
5. Goldberg A. *Constructionist Approaches to Language*. New York: Oxford University Press, 2013.
6. Shabanova T.D. *Semantic Modulations in the Verbal Lexicon of English and Russian in the Unity of Semantic, Cognitive and Constructional Approaches: Monograph*. Ufa: Akmulla Bashkir State Pedagogical University, 2015.
7. Akhmetyanova A.A. English Predicates of Spatial Co-location in Correlation with the Time Axis. *Bulletin of Pyatigorsk State University*. 2024; № 2: 97–100.
8. Bajburina R.Z. “Statives” as a Semantic Predicate Type: A Case Study of English Verbs of Positive Evaluation. *Bulletin of Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. 2021; № 3(93): 124–129.
9. Dautova A.S. The Correlation of the Predicate’s Denotatum with the Time Axis as a Factor in Lexical Meaning Modulation (Based on the English Verb depart). In: *The Methodology of Modern Semantic Studies: Development and Prospects. Collective Monograph in Memory of Olga Nikolaevna Seliverstova*. Moscow: Flinta, 2023: 75–81.
10. Karimova L.N., Evpak M.Yu., Sadrieva G.S. A Cognitive Model of Verb-Based Phraseological Units with Benefactive Semantics. *Izvestiya of Volgograd State Pedagogical University*. 2019; № 7(140): 153–157.
11. Novikova O.N., Kalugina Yu.V. The Cognitive Potential of War Metaphor in the Economic Discourse of Crisis Periods (Based on English-Language Press from 2008–2012 and 2020). *Bulletin of Bashkir University*. 2021; Т. 26, № 1: 193–198.
12. Semenova P.V. The Role of Script Metonymy in Creating the Artistic Space of the Text. In: *Linguistic and Methodological Aspects of Intercultural Competence: Collection of Scientific Papers from the 1st All-Russian Remote Scientific and Practical Conference (October 20)*. Ufa: Akmulla Bashkir State Pedagogical University, 2022: 136–144.
13. *The Cobuild Dictionary of Idioms*. London and Glasgow, 1997.
14. Oxford English Dictionary. Available at: <http://www.oxforddictionaries.com> (date of access: 1.04.2025).

Краснова Екатерина Михайловна,

преподаватель русского языка как иностранного
Лингвистического образовательного центра «MVA –
international» при Московской государственной академии
ветеринарной медицины и биотехнологии – МВА имени
К.И. Скрябина
E-mail: kmkrasnova@gmail.com

В статье рассматриваются особенности постановки русского произношения у вьетнамских студентов и трудности, с которыми может столкнуться преподаватель.

Цель статьи заключается в представлении средств, упрощающих постановку звуков русского языка, в том числе разработанных автором.

Актуальность работы обусловлена давностью сотрудничества России с Вьетнамом в сфере образования. Автор предполагает, что преподаватели поймут причины возможных проблем обучения фонетике русского языка у вьетнамоязычной аудитории. В задачи данной статьи входит формирование понимания существующих методов и приемов обучения фонетике русского языка.

Приведены этнопсихологические и ментальные причины, затрудняющие освоение артикуляции русских звуков. Автор статьи освещает различные аспекты постановки звуков и рассказывает о вспомогательном инвентаре, упрощающем работу преподавателя и позволяющем наглядно показать учащимся механику работы органов речевого аппарата. В заключении статьи представлены техники, позволяющие дифференцировать произношение звуков. Представлены модели работы над произношением, совмещающие в себе практику речи и постановку звуков.

Ключевые слова: развитие произношения, РКИ в аудитории студентов из Вьетнама, постановка звуков, развитие артикуляции на уроках РКИ.

Одной из наиболее сложных задач при обучении иностранному языку является постановка правильной для данного языка артикуляции и развитие фонетического строя.

Обучение вьетнамских студентов русскому языку ведется с пятидесятих годов двадцатого века. Сложность этой работы состоит в структурном (грамматическом) и фонетическом различиях русского и вьетнамского языков. Именно по этой причине исследования и статьи, посвященные эффективным методам, способам и приемам, актуальны и вызывают интерес у действующих преподавателей. Цель данной статьи – представить средства визуализации работы частей речевого аппарата в момент произнесения звуков русского языка. Задачами данного исследования было осветить существовавшие до сих пор методы и приемы обучения, а также рассказать о тех средствах, о которых не написано в литературе, однако которые использует автор.

Во Вьетнаме существуют три основных диалекта, которые отличаются между собой как скоростью речи, так и числом тонов. Исследование Минусовой Д.Д. [5] по этнопсихологии вьетнамцев обращает наше внимание на зависимость языка от региона Вьетнама. Местные жители будут говорить быстрее на юге (являясь носителями южного диалекта) и медленнее на севере страны (автор исследования отмечает, что северяне более вдумчивы и внимательны к деталям, а южане, в свою очередь, более открыты и просты в общении). Эти отличия в языке и в мышлении влияют на модель изучения нового языка. Именно поэтому в практике работы со студентами из этой страны можно заметить ряд особенностей освоения артикуляции и произношения русского языка.

В зависимости от региона, проблемы произношения могут отличаться: кто-то не будет отличать комбинацию звуков [йа] от [за], а кто-то [н] от [л]. Некоторые не могут произнести русскую [р], а другие физически не способны понять, как извлечь звук [ц]. Кто-то не слышит вопросительной интонации ИК-З и т.д. Более-менее общие сложности можно заметить при произношении и различении шипящих и свистящих звуков [ц], [с] и [ш], [з] и [ж], но работа даже над этими звуками будет даваться с большим или меньшим успехом.

Благодаря давнему сотрудничеству России и Вьетнама, в том числе в сфере образования сложились несколько подходов к преподаванию русского языка как иностранного вьетнамоязычным учащимся, учитывающих ментальные особенности учащихся и интерференцию языка.

В книге Глебовой И.И. и Ву Дана Ат [8, с. 4–14] встречается описание нетипичной артикуляции та-

ких звуков как [t], [k], [l], [n] и некоторых других. С учетом тоновой структуры вьетнамского языка можно предположить, что воспринимать фонетику нового изучаемого языка студенты будут несколько замедленно.

Коллеги из РУДН [4] выявили типологию ошибок произношения в галлицизмах у вьетнамских учащихся при изучении русского языка, однако, вероятно, эта типология актуальна и при более широком применении.

К первой категории ошибок относятся неточности на уровне слога. Здесь и замена звуков русского языка на похожие по звучанию вьетнамские звуки (то есть интерференция нового языка по правилам родного), и невыполнение позиционных чередований (то есть несоблюдение правил ударности и редукции). Вторая категория ошибок: студенты из Вьетнама часто применяют тоновость родного языка к русскому языку, из-за чего может меняться интонирование (ударность) слогов в слове. Из-за этого теряется интонационное значение как слов, так и фраз. Часто сложно узнать слово, а иногда неясно, что говорящий хотел: спросить или сообщить факт.

Третья категория ошибок учащихся из Вьетнама связана с тем, что во вьетнамском языке позиции букв (и звуков) в слове строго определены [8, с. 11–15], [9, с. 34–35]. Поэтому, встречая в русском языке звуки в «неправильном месте», студент почти бессознательно заменяет их на другие...

В статье, посвященной специфике работы с военнослужащими из Вьетнама, Антонова Н.А. [2] отмечает некоторые интересные особенности этой группы студентов. Прежде всего она пишет о необходимости адаптации методики обучения под вьетнамоязычных учащихся, поскольку многие из них не имели опыта межкультурного общения (они часто говорят только на одном языке). Именно по этой причине, по словам автора, необходимо оптимизировать сам процесс обучения. Автор предлагает модель обучения, в которой лексика и грамматика идут параллельно в заучиваемых фрагментах текстов, а когда текст понят, переведен, осознан и выучен наизусть, на его основе объясняется грамматика. Подобная последовательность действий связана с этнопсихологическими и ментальными особенностями народа и обусловлена культурой нетолерантности к ошибкам.

Известные методисты Московкин Л.В. и Щукин А.Н., работавшие в основном с англоязычными студентами, говорят о пяти ступенях освоения произносительного навыка. Некорректное освоение одного или нескольких уровней они называют «акцент» [13, с. 209–210].

Восприятие и ознакомление. На этом этапе обучающиеся знакомятся со слуховым образом.

Имитация. На этом этапе, по мнению авторов, формируется представление о способе воспроизведения звуков. Это становится основой социальной формы обратной связи.

Дифференцировка-осмысление. На этом этапе появляется понимание отличной артикуляции нового иностранного языка.

Изолированная репродукция. Закрепляется артикуляция нового языка.

Комбинирование. Здесь человек учится переключаться с артикуляции одного языка на артикуляцию другого.

Вероятно, для группы германских языков особое внимание на копирование и имитирование звуков нового изучаемого языка, пусть и с вариацией, достаточно действенен. Однако в работе с носителями более далеких, в структурном плане, языков (а именно с тоновыми языками) скорее может помочь методика представления фонетического строя, заимствованная из логопедии. Она включает в себя три этапа: предъявление и постановка звуков, активация нового звука в разных позициях (этот этап еще называют «автоматизация») и вывод в речь или дифференциация.

В самом начале, встретившись с новыми учащимися, преподаватель обязан предложить им упражнения, подводящие к постановке звуков русского языка и осознанию тех частей речевого аппарата, которые не чувствуют носители другого языка [8].

Этап первый – предъявление и постановка звуков. По необходимости объясняется механика произнесения, но не словами, а жестами, поскольку мы говорим о людях, не знающих изучаемый язык.

Знакомя студентов с алфавитом, преподаватель отмечает для себя звуки, вызывающие у обучающихся трудности в произношении. Затем, постепенно, он предлагает учащимся упражнения, сначала для постановки сложных звуков, а позже – для развития артикуляции (максимально близкой к артикуляции носителей русского языка). Часто, кроме объяснения, используют зеркало [13, с. 215], которое позволяет увидеть отличия в артикуляции звуков у преподавателя и студентов. Иногда положение языка во рту можно показать кистью руки, поскольку она достаточно гибкая.

Еще одним эффективным средством при постановке и автоматизации звуков может стать макет ротовой полости (рис. 1). Данный инвентарь позволяет наглядно показать положение языка во рту, который на макете не будет закрыт щеками, губами или зубами. Это особенно важно в тех случаях, когда работа идет над звуками, которых не существует в родном языке учащихся. Данный макет вызывает у учеников положительные эмоции – смех или улыбки – и позволяет наглядно разобраться в положении и движении языка при извлечении звука из речевого аппарата.

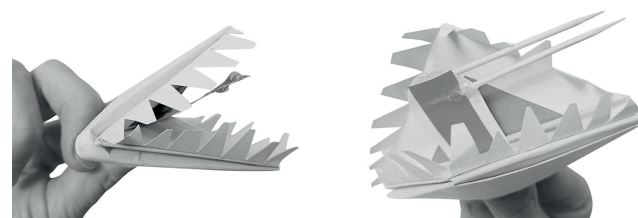


Рис. 1. Модель ротовой полости

Разработана автором. Фотографии автора

Этап второй – автоматизация. На этом этапе преподаватель отрабатывает корректное произнесение звуков в разных позициях при помощи специально разработанных упражнений. Однако, как говорилось выше, когда у учащихся проблемы отличаются, то, либо упражнений должно быть очень много, либо работа должна вестись в индивидуальном режиме, что не всегда возможно в условиях группы [12]. На этом этапе может показывать механику работы языка и ротовой полости в динамике, что часто очень помогает студентам.

Третьим этапом развития произношения является дифференциация или вывод в речь [12].

После знакомства со звуками очень важно продолжить тренировку уже в режиме копирования произношения носителей и имитации живой повседневной речи. Работа с диалоговым материалом на уроке и дома, по мнению Китайгородской Г. А и Неупокоевой А.В., должна вестись в формате слушания и имитации произношения тематически актуальных фрагментов [10], [11]. В качестве ежедневной аудиальной и речевой практики хорошо зарекомендовала себя театрализация диалогов или фрагментов текста, которые позволяют не только выучить типичные бытовые речевые конструкции, но и развить артикуляцию [2], [7]. Особенно этому способствует речевая работа с карандашом в губах.

Возможным вариантом постановки и развития правильного произношения и интонирования речи может стать пение на изучаемом языке [3]. Песенный материал не только помогает работать над правильным речевым выдохом у инофонов, но и мотивирует студентов больше проявлять инициативу в обучении [3].

Подводя итоги сказанному, можно отметить несколько важных тенденций. Прежде всего, этнопсихологические особенности учащихся из Вьетнама обусловлены регионом происхождения и влияют на скорость освоения материала и необходимую интенсивность самостоятельной работы.

Визуализация работы органов речевого аппарата ускоряет и упрощает понимание вьетнамскими студентами механики произнесения звуков и слов. Устного объяснения и контроля со стороны преподавателя не достаточно.

Также обращают на себя внимание две тенденции в постановке и развитии произносительных навыков. Во-первых, чередование индивидуально и группового подходов, что позволяет проработать как общие трудности артикуляции, так и личные сложности в освоении произношения, обусловленные регионом происхождения или индивидуальными особенностями. Во-вторых, преподаватели и коллективы всё чаще прибегают к неформальным приемам постановки произношения, будь то заучивание и пение, постановка (выученных наизусть) текстов или диалогов с последующей театрализацией. Это позволяет в дальнейшем использовать выученный материал в повседневной жизни.

Заключение

В заключении статьи хочется отметить важность визуального компонента в обучении языкам. Как уже говорилось выше, именно опора на визуальный ряд в представлении фонетики изучаемого (в нашем случае русского) языка и сочетание индивидуального и группового подходов, обусловленные этнопсихологическими и ментальными причинами, позволяет сделать работу с вьетнамскими студентами более эффективной, благодаря созданию благоприятного психологического фона и учету ментальных особенностей.

Литература

1. Антонова Н.А. Лингвокультурная специфика преподавания русского языка как иностранного в группах иностранных военнослужащих из Вьетнама // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2023. Т. 23, выл. 4. С. 430–436 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturnaya-spetsifika-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-v-gruppah-inostrannyh-voennosluzhaschih-iz-vietnama/viewer> (дата обращения: 26.01.2025).
2. Акифи О.И. Театральная методика обучения русскому языку как иностранному // А-фактор: научные исследования и разработки (гуманитарные науки). 2018. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teatralnaya-metodika-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 26.01.2025).
3. Дьяконова Е.А., Поляничко Я.В., Виноградова Е.Е., Завражнова Т.Н. «Фонетическое» пение – один из способ обучения фонетике иностранного языка (на примере английского языка) в рамках нейрологической методики COSHCO // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 48. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskoe-penie-odin-iz-sposob-obucheniya-fonetike-inostrannogo-yazyka-na-primere-angliyskogo-yazyka-v-ramkah-neyro-logicheskoy> (дата обращения: 26.01.2025).
4. Новоспаская Н.В., Фан Нгуен Хань. Фонетическая интерференция в речи вьетнамцев, изучающих русский язык // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskaya-interferentsiya-v-rechi-vietnamtsev-izuchayuschih-russkiy-yazyk> (дата обращения: 26.01.2025).
5. Мишукова Д.Д. Язык, культура и особенности этнопсихологии вьетнамцев // Россия и АТР. 2007. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-kultura-i-osobennosti-etnopsihologii-vietnamtsev> (дата обращения: 26.01.2025).
6. Фам Тхи Хуен Чанг, Денисенко А.В. Лингвометодическая модель обучения русскому языку вьетнамских студентов // Ярославский педаго-

гический вестник. 2019. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvometodicheskaya-model-obucheniya-russkomu-yazyku-vietnamskih-studentov> (дата обращения: 26.01.2025).

7. Хамраева Е.А. Театрализация на уроках русского языка за рубежом как форма педагогического эдьютейнмента // Исследования языка и современное гуманитарное знание. 2019. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teatralizatsiya-na-urokah-russkogo-yazyka-za-rubezhom-kak-forma-pedagogicheskogo-eduteynmenta> (дата обращения: 26.01.2025).
8. Глебова И.И., Ву Дана Ат Начальный курс вьетнамского языка Изд. ИМО, М. 1963
9. Чан Ван Ко Вьетнамский язык. Самоучитель. 5-е изд. – М.: Живой язык, 2018. – 224 с.
10. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1986. – 103 с.
11. Неупокоева А.В. Форум-театр как новая коммуникативно-театральная технология в интерактивном обучении иностранному языку (из опыта работы со студентами-германистами) // Проблемы высшего образования. – 2017— Том 1. – С. 181–185.
12. Руденко В.И. Логопедия: практическое пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2017. 287 с.
13. Московкин Л.В., Щукин А.Н. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / 3-е изд., – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 552 с.

PECULIARITIES OF TEACHING PRONUNCIATION TRAINING IN THE AUDIENCE OF VIETNAMESE STUDENTS

Krasnova E.M.

At Moscow State Academy Veterinary medicine and biotechnology – MVA named by K.I. Skriabina

The article describes some specific aspects of teaching articulation of Russian sounds in groups of students from Vietnam, and difficulties that a teacher may be face at work.

The main purpose of this article is to submit ways and tool, which allowed to make teaching process easier (including that the author developed used in his work).

The relevance of the article is due to long-standing cooperation between Russia and Vietnam in education and suppose from teachers understanding of possible reasons of difficulties in a process of study articulation of Russian sounds. The author of the article describes some specific points of teaching articulation and helpful tool, which allowed to make such work more productive. The author pay special attention on visual component in teaching process. On the end of the article there are several techniques, which allowed to activate articulation and practice speaking skills.

Keywords: articulation development, teaching Russian as a foreign language in groups of Vietnamese students, work with articulation on lessons of Russian as a foreign language.

References

1. Antonova N.A. Linguistic and cultural specifics of teaching Russian as a foreign language in groups of foreign servicemen from Vietnam // Proceedings of the Saratov University. A new series. Series: Philology. Journalism. 2023. Vol. 23, issue. 4. Pp. 430–436 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturnaya-spetsifika-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-v-gruppah-inostrannyh-voennoslužbaschih-iz-vietnama/viewer> (date of request: 01/26/2025).
2. Akifi O.I. Theatrical methodology of teaching Russian as a foreign language // A-factor: scientific research and development (humanities). 2018. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teatralnaya-metodika-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (date of request: 01/26/2025).
3. Dyakonova E.A., Polyanchko Ya. V., Vinogradova E.E., Zavrzhnova T.N. "Phonetic" singing is one of the ways of teaching phonetics of a foreign language (using the example of English) within the framework of the CSHCO neurological methodology // Psychology and Pedagogy: methodology and problems of practical application. 2016. No.48. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskoe-penie-odin-iz-sposob-obucheniya-fonetike-inostrannogo-yazyka-na-primere-angliyskogo-yazyka-v-ramkah-neyro-logicheskoy> (date of request: 01/26/2025).
4. Novospasskaya N.V., Phan Nguyen Hanh. Phonetic interference in the speech of Vietnamese studying Russian // Philological Sciences. Questions of theory and practice. 2023. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/foneticheskaya-interferentsiya-v-rechi-vietnamtsev-izuchayuschih-russkiy-yazyk> (date of request: 01/26/2025).
5. Mishukova D.D. Language, culture and peculiarities of ethnopsychology of the Vietnamese // Russia and the Asia-Pacific Region. 2007. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-kultura-i-osobennosti-etnopsihologii-vietnamtsev> (date of reference: 01/26/2025).
6. Pham Thi Huen Chang, Denisenko A.V. Linguistic methodological model of teaching Russian to Vietnamese students // Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2019. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvometodicheskaya-model-obucheniya-russkomu-yazyku-vietnamskih-studentov> (date of request: 01/26/2025).
7. Khamraeva E.A. Theatricalization in Russian language lessons abroad as a form of pedagogical edutainment // Language studies and modern humanitarian knowledge. 2019. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teatralizatsiya-na-urokah-russkogo-yazyka-za-rubezhom-kak-forma-pedagogicheskogo-eduteynmenta> (date of reference: 01/26/2025).
8. Glebova I.I., Wu Dana At The Initial course of the Vietnamese language, IMO Publishing House, M. 1963
9. Chan Van Ko Vietnamese language. Self-instruction. 5th ed., Moscow: Zhivoy yazyk Publ., 2018. 224 p.
10. Kitaygorodskaya G.A. Methodological foundations of intensive foreign language teaching, Moscow, 1986, 103 p.
11. Neupokoeva A.V. Forum theater as a new communicative and theatrical technology in interactive foreign language teaching (from the experience of working with German students) // Problems of Higher Education. – 2017– Volume 1. pp. 181–185.
12. Rudenko V.I. Speech therapy: a practical guide. – Rostov-on-Don: Phoenix, 2017. 287 p.
13. Russian Russian Language. Moskovkin L.V., Shchukin A.N. A textbook on the methodology of teaching Russian as a foreign language / 2nd ed., Moscow: Russkiy yazyk. Courses, 2012. – 552 p.

Картина мира сквозь призму паремиологических единиц: влияние культурных различий между Китаем и Россией

Люй Цзинвэй,

старший преподаватель, Технологический университет

Сюйчжоу (XZIT)

E-mail: 1185902473@qq.com

Данная работа посвящена исследованию культурных различий в паремиях, с акцентом на русскую и китайскую перспективы. Цель: автор рассматривает всестороннее исследование паремий как важного элемента культурной идентичности. Задачи: 1) провести культурный контекст русских и китайских паремий, исследуя, какие ценности и нормы поведения они отражают. Мы рассмотрим, как исторические события, традиции и обычаи влияют на формирование русских паремий, а также как они служат индикаторами социальных норм и стереотипов; 2) провести сравнительный анализ русских и китайских паремий, выявить как сходства, так и различия в их содержании и функциях, что позволит нам глубже понять, как культурные контексты формируют уникальные языковые выражения. Гипотеза: в нашей работе мы предполагали, что понимание паремий может способствовать более глубокому взаимопониманию между культурами, а также как это знание может быть использовано в практических целях, например, в образовании, бизнесе и дипломатии. Методы: использован теоретический анализ, сравнительного анализа. Результаты: в статье представлены 1) вводный обзор паремий как явления, их роли в языке и культуре, а также их значимости как индикаторов культурной идентичности; 2) анализ, как паремии формируются под влиянием исторических, социальных и культурных факторов, и как они отражают уникальные черты мировосприятия русского и китайского народов; 3) культурный контекст русских и китайских паремий; 4) сравнительный анализ русских и китайских паремий

Ключевые слова: картина мира, паремиологические единицы, Россия, Китай, культура, философия конфуцианства, языковые единицы.

Паремии представляют собой важную часть культурного наследия народов, отражая их менталитет, ценностные ориентиры и исторические традиции. Эти краткие изречения, содержащие в себе культурный опыт, передаваемый из поколения в поколение, выполняют роль связующего звена в обществе. Они не просто передают информацию, но и вовлекают носителей языка в глубокие размышления о жизни, ее законах и закономерностях.

Китайская и русская культуры, каждая со своей уникальной системой ценностей и мировоззрением, создали свои специфические паремии, которые нельзя понимать вне контекста их культурной среды. Русская паремия, зачастую пронизанная философией стоицизма и реализма, свидетельствует о пережитом опыте трудностей, как исторических, так и повседневных. В ней заложены печаль, мудрость и иногда ирония – элементы, отражающие сложный характер русской душевности. Китайская паремия, в свою очередь, пронизана философией конфуцианства и даосизма, что подкрепляет акценты на гармонию, баланс и социальную ответственность. Конфуцианские ценности, такие как уважение к родителям и старшим, находят свое выражение в выразительных метафорах, содержащих в себе моральные наставления. Таким образом, паремии становятся не просто языковыми единицами, а инструментами, на которых строится социальная структура. Различные образные средства, используемые в паремиях, позволяют проиллюстрировать различия культурных подходов. Например, в китайской паремии можно встретить множество изречений, основанных на образах природы, что указывает на глубокую связь китайской культуры с окружающим миром. В отличие от них, русские паремии чаще оперируют социальными и бытовыми образами, подчёркивающими общественные отношения и взаимодействия.

Исследуя русский язык через призму паремий, можно заметить, что они часто содержат элементы фольклора, которые передаются из поколения в поколение. Эти фольклорные единицы исполняли не только воспитательную функцию, но и выступали как своеобразные исторические хроники. В каждом народе были свои геройские и трагические истории, отраженные в народной мудрости. Культура России, во многом, опирается на общинные ценности. Это ли не лежит в основании выражений, призывающих к одному дыханию, единству и взаимопомощи? Психологически это проявляется в том, что россияне склонны к консолидации

во время трудностей – через общее горе или радость возникает ощущение единства. Пословица «Одна голова – хорошо, а две – лучше» укоренена в коллективизме и взаимной поддержке. Наиболее интересным аспектом русских паремий является их многослойность. Многие из них могут быть поняты и интерпретированы в различных контекстах. Например, пословицы о труде, такие как «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда» не только подчеркивают важность трудолюбия, но и могут наметать на другие аспекты жизни – терпение, упорство, необходимость преодоления трудностей. Они становятся универсальными на фоне конкретных исторических событий, где упорство помогало преодолевать катастрофы.

Обращение к паремиям как к культурным маркерам позволяет нам по-новому взглянуть на цивилизационные основы общества. Они не только отражают традиции, но и служат платформой для понимания трансформации культурных ценностей. В силу своей сути, паремии являются свидетельством времени и места, в котором они возникли, и их изучение открывает двери к глубокому пониманию китайской культуры.

Важно также заметить, что паремии обладают способностью к интерпретации. Одно и то же выражение может нести разные смысловые нагрузки в зависимости от культурного контекста, в котором оно проявляется. Это свойство делает паремии не только инструментами коммуникации, но и точками соприкосновения разные культурные нарративы, что особенно актуально в условиях глобального межкультурного взаимодействия.

Сравнительный анализ паремий этих двух культур показывает, как язык обогащает понимание культурных идентичностей. Одна и та же ситуация в двух культурах может быть описана совершенно разными словами и образами, что подчеркивает уникальность мышления. Например, в русской культуре выражение «на свете сцена, а люди – актеры» имеет отношение к бытовой строгой иронии, наблюдаемой в повседневной жизни, в то время как китайский аналог может звучать как «жизнь – это игра, в которой каждый знает свою роль», что указывает на предопределенность судеб и важность своего места в обществе.

Среди значимых сходств русских и китайских паремий можно выделить стремление к передаче моральных и этических норм. Оба народа через пословицы и поговорки стремятся научить следующие поколения важным жизненным урокам. Например, в русской культуре пословица «На безрыбье и рак рыба» аналогична китайскому выражению «没有鱼, 虾就是鱼» [4] (также означающему, что в отсутствие лучшего следует довольствоваться тем, что есть). Обе эти паремии отражают адаптивность мышления, умение находить позитив в сложных обстоятельствах. Подразумевается важность желания принимать решения и действовать, даже если обстоятельства не идеальны.

Различия в паремиях становятся особенно заметными, когда речь идет о представлениях о вре-

мени и процессе. В китайской культуре существует выражение «一步一个脚印» [4] (шаг за шагом, след в след), акцентирующее внимание на постепенности и устойчивости в достижении целей. Это указывает на высокое значение, придаваемое терпению и настойчивости. В русской традиции можно встретить пословицу «Терпение и труд все перетрут», которая имеет схожий смысл, но акцентирует сотрудничество между настроением человека и действиями. В этом контексте, русская паремия более ориентирована на взаимодействие между трудом и итоговым результатом, тогда как китайская формула акцентирует сам процесс, отмечая последовательность.

Стремление к общности в китайской культуре активно отражается и в паремиях, подчеркивающих важность коллектива. Например, выражение «团结就是力量» [5] (единство – это сила) указывает на ценность сплоченности перед лицом трудностей. В отличие от этого, русские паремии часто фокусируются на индивидуальных качествах человека. В пословице «Каждый кулик в своем болоте хвалит» проявляется идея самодостаточности и самоуважения, а также самостоятельности в принятии решений, что подчеркивает более индивидуалистический подход.

На уровень исследовательского внимания выходят и фразеологические единицы, указывающие на подход к природе и окружающей среде. В китайской традиции популярны выражения, иллюстрирующие гармоничное сосуществование человека и природы, например, «人和自然是天生一对» [5], что можно перевести как «человек и природа – это естественная пара». В русском языке также существуют паремии, утверждающие необходимость гармонии с природой, например, «Береги платье снову, а честь смолоду». Однако в целом русские пословицы акцентируют внимание на активных действиях человека против природы и его способности её осваивать.

Сравнительный анализ показывает, что в каждой культуре существует свой уникальный набор ориентиров, заданных контекстом их исторического развития и церемониальных практик. В русском языке прослеживается влияние традиционного сельского образа жизни, где каждый трудный этап жизни требует активного поиска решения. В китайской культуре, напротив, на первый план выходят знаки упорства и достижения, имеющие долгосрочную перспективу и ведущее к гармонии.

Культурная специфика также обозначается в разных подходах к семейным и социальным связям. Русские паремии часто отражают идеи родства и дружбы, например, «С кем поведешься, того и наберешься». В китайской культуре, в свою очередь, гораздо больше внимания уделяется гармонии в семье и социальным обязанностям, что хорошо иллюстрируется паремией «家和万事兴» [5] (Согласие в семье – основа благосостояния). Это подчеркивает важность семейных уз и взаимопомощи в традиционном китайском обществе.

В конечном итоге, сравнение паремий из обеих культур позволяет не только выявить отличия и сходства, но и понять основы, которые лежат в основании этих уникальных ментальных конструкций. Русская и китайская парадигмы дают возможность наблюдать, как культурные различия формируют восприятие мира, ценности и нормы поведения как в личной, так и в общественной жизни. Эти исследования подчеркивают, как паремии являются индикаторами культурной самобытности, способствуя углублению понимания о культурных различиях и их влиянии на образ мышления.

Сравнительный анализ показал, что, несмотря на различия, между русскими и китайскими паремиями существуют и определенные сходства. Оба народа ценят мудрость, передаваемую через поколения, и используют паремии как средство передачи жизненного опыта. Это подчеркивает универсальность человеческого опыта и стремление к пониманию и гармонии, что может служить основой для межкультурного диалога.

В заключение нашего исследования мы можем с уверенностью утверждать, что паремии, как важные элементы языка, представляют собой не только лексические единицы, но и глубокие культурные коды, которые отражают уникальные особенности мировосприятия различных народов. В ходе анализа русских и китайских паремий мы выявили, что каждая из культур имеет свои специфические черты, которые формировались под влиянием исторических, социальных и экономических факторов. Русские паремии, как правило, акцентируют внимание на коллективизме, важности семьи и традиционных ценностей. Они часто содержат в себе элементы народной мудрости, передаваемой из поколения в поколение, и отражают стремление к гармонии и стабильности в обществе. Например, такие выражения, как «На Бога надейся, а сам не плошай», подчеркивают необходимость личной ответственности и активного участия в жизни, что является важным аспектом русской культуры. С другой стороны, китайские паремии, в отличие от русских, часто акцентируют внимание на гармонии, уважении к старшим и важности общественного блага. Они отражают философские традиции, такие как конфуцианство, которое подчеркивает значимость моральных норм и этических принципов в жизни человека. Например, выражение «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать» акцентирует внимание на важности личного опыта и практического знания, что также является важным аспектом китайской культуры.

Литература

1. Баженова Е., Островский А. Синьцзян. Горизонты Нового Шелкового пути / Е. Баженова, А. Островский. – М., МБА, 2016. – 276 с.
2. Радкевич В.А., Великий Шелковый путь / В.А. Радкевич. – М., Агропромиздат, 1990. – 239 с.
3. China – India. Beijing, 2003. P. 105.
4. Dillon M. China's Muslim Hui community: migration, settlement and sects. Routledge, 1999.
5. Zhang Yiping. Story of the Silk Road / Zhang Yiping. Beijing, China Intercontinental Press, 2005. – P. 176.

A PICTURE OF THE WORLD THROUGH THE LENS OF PAREMIOLOGICAL UNITS: THE IMPACT OF CULTURAL DIFFERENCES BETWEEN CHINA AND RUSSIA

Lyu Jingwei

Xuzhou University of Technology (XZIT)

This issue is devoted to the study of cultural differences in paremias, with an emphasis on Russian and Chinese perspectives. Purpose: The author considers a comprehensive study of paremias as an important element of cultural identity. Objectives: 1) to conduct the cultural context of Russian and Chinese paremias, exploring what values and norms of behavior they reflect. We will consider how historical events, traditions and customs affect the formation of Russian paremias, as well as how they serve as indicators of social norms and stereotypes; 2) to conduct a comparative analysis of Russian and Chinese paremias, to identify both similarities and differences in their content and functions, which will allow us to better understand how cultural contexts form unique language expressions. Hypothesis: In our work, we assumed that understanding paremia can contribute to a deeper understanding between cultures, as well as how this knowledge can be used for practical purposes, for example, in education, business and diplomacy. Methods: used theoretical analysis, comparative analysis. Results: the article presents 1) an introductory overview of paremias as a phenomenon, their role in language and culture, and their significance as indicators of cultural identity; 2) an analysis of how paremias are formed under the influence of historical, social and cultural factors, and how they reflect the unique features of the worldview of the Russian and Chinese peoples; 3) the cultural context of Russian and Chinese paremias; 4) comparative analysis of Russian and Chinese paremias

Keywords: picture of the world, paremiological units, Russia, China, culture, philosophy of Confucianism, language units.

References

1. Bazhenova E., Ostrovsky A. Xinjiang. Horizons of the New Silk Road/E. Bazhenova, A. Ostrovsky. – M., IBA, 2016. – 276 p.
2. Radkevich V.A. the Great Silk Road/V.A. Radkevich. – M., Agropromizdat, 1990. – 239 p.
3. China – India. Beijing, 2003. P. 105.
4. Dillon M. China's Muslim Hui community: migration, settlement and sects. Routledge, 1999.
5. Zhang Yiping. Story of the Silk Road / Zhang Yiping. Beijing, China Intercontinental Press, 2005. – P. 176.

Аксиологический потенциал гастрономической метафоры в русской и английской фразеологии

Люткина Юлия Николаевна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка, факультет международных отношений, Северо-Осетинский государственный университет
E-mail: international.relations@list.ru

В статье рассматривается гастрономическая метафора, которая репрезентируется в языке посредством образных наименований человека и разнообразных феноменов реальной действительности по аналогии с явлениями гастрономической сферы, включающими пищевые продукты, способы их кулинарной обработки, процессы приготовления и поглощения пищи. Сопоставительное изучение особенностей вербализации гастрономической метафоры во фразеологических единицах русского и английского языков позволяет выявить специфику отражения национальной ценностной картины мира через аксиологический аспект их семантики.

Цель исследования – определить аксиологический потенциал фразеологических единиц, в основе которых лежит гастрономическая метафора, и сопоставить оценочные значения, передаваемые английскими и русскими фразеологизмами, содержащими элементы гастрономического кода культуры. Для достижения поставленной цели в работе используются методы сравнительно-сопоставительного, компонентного и аксиологического анализа. Материалом исследования послужили русские и английские фразеологизмы, собранные методом сплошной выборки из лексикографических источников.

Исследование показало, что гастрономическая метафора является продуктивным способом познания и концептуализации окружающего мира и выступает в качестве инструмента реализации соответствующего кода культуры. Способность русских и английских фразеологизмов передавать различные типы оценок, используя гастрономические реалии, определяет национально-культурную специфику реализации их аксиологического потенциала.

Ключевые слова: аксиология; гастрономическая метафора; код культуры; фразеологическая единица; оценка; общеоценочное значение; частнооценочное значение.

Введение

Являясь одной из важнейших областей человеческой жизнедеятельности, сфера приготовления и потребления пищи обеспечивает не только физическое существование людей, но и влияет на процессы познания и понимания окружающего мира. Она выступает в роли сферы-источника для гастрономической метафоры (ГМ), которая играет ключевую роль в формировании соответствующего кода культуры и его реализации в лексике и фразеологии различных языков, в создании национальной языковой картины мира, необходимости изучения которой и обуславливает актуальность проводимого исследования.

Рассмотрению процесса метафоризации в целом и ГМ в частности посвящен целый ряд исследований, в которых излагаются основные положения теории концептуальной метафоры и современные взгляды по данному вопросу [7; 14], обсуждаются лексико-семантические, когнитивные и прагматические особенности функционирования ГМ в номинативных единицах и разных видах дискурса [5; 15]. Сопоставительный анализ образных средств русского, английского и других языков, реализующих ГМ, представлен в рамках контрастивных лингвистических исследований [1; 6; 11]. В большинстве работ основное внимание уделено выявлению когнитивного потенциала ГМ и установлению сфер-мишеней, элементы которых интерпретируются аналогично явлениям гастрономической сферы-донора [12; 13]. В этом контексте ГМ понимается как «ментальная схема, по которой осуществляется концептуализация познаваемых явлений из различных сфер внеязыковой действительности по аналогии с явлениями сферы «Еда/Пища»» [10, с. 99].

Недостаточная изученность ценностной составляющей ГМ обусловила новизну проводимого исследования. Его цель состоит в выявлении и сопоставлении оценочных значений, входящий в семантическую структуру русских и английских фразеологических единиц (ФЕ) с элементами гастрономического кода культуры, и определении аксиологического потенциала мотивирующей их ГМ. Аксиологический потенциал понимается нами как способность гастрономических ФЕ репрезентировать различные виды оценочных значений по отношению к выработанным в обществе нормам и ценностям. Практическая значимость проводимого исследования состоит в углублении понимания национально-культурной специфики концептуализации и категоризации реальной дей-

ствительности представителями английской и русской лингвокультур.

Материалы и методы

Основными в данном исследовании стали сравнительно-сопоставительный, компонентный и аксиологический методы анализа семантики русских и английских фразеологизмов, позволяющие изучить структуру значения ФЕ и выявить передаваемые ими оценочные смыслы. Использование статистической обработки полученных данных дало возможность определить степень выраженности оценочных компонентов значения ФЕ в каждом из языков.

Материалом послужили 376 русских и 352 английских фразеологизма, извлеченных из русских и английских толковых и фразеологических словарей методом сплошной выборки. В соответствии с тематикой статьи нами были отобраны ФЕ, в состав которых входили лексемы, номинирующие различные элементы гастрономического кода культуры, поскольку именно они чаще всего подвергались метафорическому переосмыслению в процессе вторичной образной номинации.

Результаты и обсуждения

Сопоставительный лексико-семантический анализ гастрономических фразеологизмов показал, что как в русских, так и в английских ФЕ компонентами, вербализующими гастрономический код культуры, являются лексемы, номинирующие: 1) продукты растительного происхождения (яблоко раздора ~ apple of discord); 2) продукты животного происхождения (ни рыба, ни мясо ~ neither fish nor fowl); 3) кулинарное использование продуктов и готовые блюда из них (хлеб всему голова ~ bread is the staff of life); 4) соль, сахар, приправы, специи (не сахарный, не растая ~ not made of sugar); 5) алкогольные и безалкогольные напитки (вливать молодое вино в старые (или ветхие) мехи ~ put new wine in(to) old bottles).

Однако внутри каждой из выделенных групп существуют значительные отличия по набору ключевых слов, актуализирующих определенные культурные смыслы, и по количеству ФЕ, в которых они употребляются в каждом из языков. Наиболее часто встречающиеся элементы гастрономического кода в русском языке – хлеб, соль, блины, каша, щи, кисель, квас, мед, репа, лук, а в английском – bread, fish, milk, cheese, potato, salt, nut, apple, fruit, egg, meat, bean. Очевидно, что более активно используются названия тех продуктов питания и блюд, которые были, а зачастую и остаются основой питания для данной нации.

Были выделены следующие направления метафорического переноса из гастрономической сферы, являющейся сферой-источником, в концептуальные сферы-мишени, включающие:

1) самого человека (old salt «морской волк, старый моряк»; тертый калач «опытный, выдавший

виды человек») и различные аспекты его жизнедеятельности: а) физическое состояние (мало каши ел «о физически слабом молодом человеке», feed the fishes «стать кормом для рыб, утонуть»); б) эмоционально-психологическое состояние (белены объелся «ведет себя как ненормальный», like a blind dog in a meat market «потеряв контроль над собой»); в) социальный статус (сливки общества «верхи, исключительное общество»; (sit) below the salt «занимать скромное положение в обществе»); г) речемыслительные способности (каша во рту «кто-либо невнятно говорит»; cheese head «тупица»); д) морально-нравственные качества (чужой хлеб горек «унизительно жить на чужой счёт, быть на чьём либо иждивении»; man cannot live by bread alone «не хлебом единым жив человек»); е) практическая деятельность (пот по спине так и хлеб на столе «только упорный труд может привести к достижению желаемой цели»; earn (or make) smb's bread «зарабатывать себе на хлеб»);

2) материальные объекты (каша из топора «о чём-л. стоящем, сделанном, несмотря на нехватку необходимых компонентов»; a bread-and-butter letter «письмо с благодарностью за гостеприимство»);

3) абстрактные понятия (молочные реки и кисельные берега «сказочное, льющееся через край благосостояние»; the cream of the joke «соль шуток»);

4) пространственно-временные характеристики процессов и явлений (как сельди в бочке «в большом количестве и в тесноте»; to ride sandwich «ехать зажатым между двумя соседями»; печь как блины «делает что-либо быстро и в большом количестве»; sell like hot cakes «продать быстро/как горячие пирожки»).

Эти направления отражают определенные векторы переосмысления ситуаций, зафиксированных во внутренней форме ФЕ с элементами гастрономического кода культуры. В 15% гастрономических ФЕ в основе метафорического переноса в русской и английской лингвокультурах лежат полностью или частично совпадающие ассоциации, что свидетельствует об определенном сходстве в концептуализации действительности представителями данных культур.

Использование ГМ в качестве мотивационной основы для создания ФЕ позволяет не только дать косвенную номинацию феноменов реальной действительности, но и выразить различные оценочные значения, поскольку «предполагает возможности внедрения оценочных категорий в семантику переосмысливаемого имени» [8, с. 16]. В.М. Богуславский указывает на то, что реализация универсальных оценочных категорий в сознании носителей языка происходит вместе с «наслоениями» национальной психологии и национального видения мира, в результате чего они приобретают ценностную значимость и эмоциональную окрашенность [3, с. 46]. Анализируя ценностные смыслы, эксплицированные во фразеологии русского и английского языков, С.Г. Тер Минасова прихо-

дит к выводу, что сердечность и эмоциональность русского национального характера ведут к повышенной совестливости и обуславливают преобладание эмоциональной оценки у носителей русского языка [9, с. 170].

В современных аксиологических исследованиях отсутствует единая всеобъемлющая классификация оценок. Отмечается, что «тип оценки зависит от свойств оцениваемого объекта и характера того стандарта, идеала, образца, с которым соотносится данный предмет» [4, с. 49]. При классификации, в первую очередь, выделяют общеоценочные и частнооценочные типы значений [2, с. 75].

Основным объектами оценивания гастрономически мотивированных ФЕ является человек и феномены внеязыковой действительности, зачастую не имеющие ничего общего с приготовлением или употреблением пищи (положительная оценка: а good egg «хороший человек», добрый сосед, как хлеба сусек (о добрососедстве); отрицательная – а bad/rotten egg «плохой человек», не сахар (о неуживчивом, строптивом человеке с трудным характером, о чем-либо трудном, неприятном). Наряду с пейоративной и мелиоративной оценкой гастрономические фразеологизмы передают различные частнооценочные значения.

Классификация видов частнооценочных значений, предложенная Н.Д. Арутюновой, основывается на характере оценочной мотивации и включает сенсорно-вкусовые (гедонистические), психоло-

гические (интеллектуальные и эмоциональные), эстетические, этические, утилитарные, нормативные и телеологические оценки [2, с. 75–76]. В работах Юриной Е.А. и Балдовой А.В., посвященных аксиологическому анализу образных средств русского языка, выделяются 8 основных типов частнооценочных значений, которые дифференцируются в зависимости от типа оценочной модальности и вида базовой ценности, на основании которой дается оценка: (этическая, интеллектуальная, эстетическая и др.), а также целый ряд смешанных и амбивалентных оценок, которые представляют собой сочетание нескольких видов оценочных значений, и могут иметь положительные или отрицательные коннотации в зависимости от контекста [10].

Проведенное нами исследование показало, что различные виды частных оценок в разной степени представлены в семантической структуре гастрономических ФЕ. Наиболее многочисленными в обеих лингвокультурах являются группы ФЕ, эксплицирующих нормативную (качественно-количественную), психологическую, этическую и утилитарную оценку. В меньшей степени, по сравнению с рассмотренными выше ценностными смыслами, во фразеологии обеих лингвокультур выражены интеллектуальная, валеологическая, гедонистическая (сенсорно-вкусовая) и эстетическая оценки (табл. 1).

Таблица 1. Репрезентация оценочных значений в гастрономических ФЕ

Тип оценки	Базовая ценность	Русские ФЕ, эксплицирующие этот тип оценки		Английские ФЕ, эксплицирующие этот тип оценки	
		% от общ. кол-ва	Примеры	% от общ. кол-ва	Примеры
Нормативная (качественно-количественная) оценка а) количество б) качество в) скорость:	мера/избыточность/недостаточность	17%	а) с маковое зернышко б) черен мак, да сладок; бела редька, да горька в) горяч блин, да скоро остыл	21%	а) the size of a pea-nut (размером с горошину) б) cheap as chips (очень дешевый (стоит копейки)) в) to drop smth. like a hot potato (поспешить избавиться от чего-л.)
Психологическая оценка	спокойствие/раздражение, радость/печаль	17%	кому пироги да пышки, а нам желваки да шишки	14%	eat humble pie (сносить оскорбления; терпеть унижение)
Этическая оценка	добро/ зло	16%	соль земли	11%	cast one's bread upon the waters «отпускать хлеб по водам» (делать добро, не ожидая благодарности)
Утилитарная оценка	польза/вред, успех/неудача	11%	урвать лакомый кусок	17%	know which side one's bread is buttered on (понимать, где выгода, и действовать в своих интересах)
Интеллектуальная оценка	ум/глупость, простота/сложность	14%	проще пареной репы	11%	smart cookie (человек, который умен, сообразителен и умеет находить выход из сложных ситуаций)
Валеологическая оценка	здоровье/болезнь, молодость/старость	10%	Хлеб да вода – здоровая еда	10%	an apple a day keeps the doctor away (кушай яблоко на ужин – и доктор не нужен)

Тип оценки	Базовая ценность	Русские ФЕ, эксплицирующие этот тип оценки		Английские ФЕ, эксплицирующие этот тип оценки	
		% от общ. кол-ва	Примеры	% от общ. кол-ва	Примеры
Гедонистическая	удовольствие/ дискомфорт	11%	не жизнь, а малина	8%	the cherry on the cake (лакомый кусочек, изюминка, главное достоинство)
Эстетическая оценка	красота/ уродство	7%	кровь с молоком	5%	as pretty as a peach (просто загляденье)

Сопоставление степени выраженности различных оценочных значений во фразеологии английского и русского языков показывает, что в русских гастрономических ФЕ преобладает психологическая, этическая и гедонистическая оценка, а в английских фразеологизмах – качественно-количественная, интеллектуальная и утилитарная. Валеологическая и эстетическая оценки представлены относительно небольшим и примерно равным количеством единиц в обеих лингвокультурах. Кроме того, следует отметить значительное преобладание отрицательных оценочных значений по сравнению с положительными в гастрономических ФЕ обоих языков.

Заключение

Гастрономическая метафора является одной из базовых ментальных процедур, с помощью которой осуществляется концептуализация различных явлений реальной действительности по аналогии с внешними и внутренними характеристиками пищевых продуктов, процессами приготовления и употребления пищи. Сферами-мишенями метафорического переноса из сферы-источника «Гастрономия» становятся следующие концептуальные области: а) «Человек» (номинация самого человека, его физического и эмоционально-психологического состояния, социального статуса, речемыслительных способностей, морально-нравственных качеств, различных видов практической деятельности) б) «Материальный мир» в) «Абстрактные понятия» г) «Пространство» и «Время».

В ряде случаев в основе метафорического переноса в английской и русской лингвокультурах лежат сходные ассоциации, что свидетельствует о частичном совпадении картин мира и способов концептуализации действительности у носителей русского и английского языков. Обладая большими возможностями в когнитивной сфере, ГМ имеет значительный аксиологический потенциал, который проявляется на фразеологическом уровне в способности построенных на ее основе ФЕ выражать как пейоративную и мелиоративную оценку, так и частнооценочные значения, репрезентирующие этическую, интеллектуальную, эстетическую, валеологическую, гедонистическую (сенсорно-вкусовую), психологическую, утилитарную и нормативную (качественно-количественную) оценку. Степень выраженности оценочных значений в русских и английских ФЕ различна: в русских

гастрономических ФЕ преобладает психологическая, этическая и гедонистическая оценка, а в английских фразеологизмах – качественно-количественная, интеллектуальная и утилитарная, что свидетельствует о различии ценностных приоритетов у представителей русской и английской лингвокультуры.

Литература

1. Авраменко О.В. Пищевая метафора русского и английского языков в аспекте межъязыковой образности: автореф. дис. ... канд филол. наук. Томск, 2023. 25 с.
2. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. Москва: Наука, 1988. 341 с.
3. Богуславский В.М. Человек в зеркале русской культуры, литературы и языка. Москва: Космополис, 1994. 237 с.
4. Вольф Е.М. Метафора и оценка // Метафора в языке и тексте. – Москва: Наука, 1988. – С. 52–65.
5. Дормидонтова О.А. Гастрономическая метафора как средство концептуализации мира: дис... канд. филол. наук. Тамбов, 2011. 249 с.
6. Максимова Т.В. Гастрономическая метафора в разных типах дискурса // Вестник Ленинград. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. 2013. Вып. 4, т. 1. С. 176–181. <https://cyberleninka.ru/article/n/gastronomicheskaya-metaphora-v-raznyh-tipah-diskursa> (дата обр. 4.03.25)
7. Маслова В.А. Теория концептуальной метафоры и ее роль в современных лингвистических исследованиях // Лингвистика. Лингвокультура. Днепропетровск: Днепропетровский национальный университет, 2012. Т. 5. С. 87–96.
8. Телия В.Н. Фразеология в контексте культуры/ Под ред. В.Н. Телия. Москва: Языки русской культуры, 1999. – 336 с.
9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва: Слово, 2000. – 624 с.
10. Юрина Е. А., Балдова А.В. Пищевая метафора в процессах концептуализации, категоризации и вербализации представлений о мире // Вестник Том. гос. ун-та. Филология. 2017. № 48. С. 98–115. <https://cyberleninka.ru/article/n/pischevaya-metaphora-v-protsessah-kontseptualizatsii-kategorizatsii-i-verbalizatsii-predstavleniy-o-mire> (дата обр. 4.03.25)

11. Alsadi H. English and Arabic Metaphorical Conceptualization of Food: A contrastive Study. Arab World English Journal For Translation and Literary Studies. 2017. Vol. 1, No 1. P. 112–126. <http://dx.doi.org/10.24093/awejtls/vol1no1.8>
12. Kheovichai B. A Corpus Linguistics Analysis of Food Metaphors “Eat Up” and “Consume” through the Lenses of Conceptual Metaphor and Lexical Priming Theories. LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network. 2025. Vol. 18, No.1, P. 1–22. <https://doi.org/10.70730/JLWE1459>
13. Korthals M. Food as a Source and Target of Metaphors: Inclusion and Exclusion of Foodstuffs and Persons through Metaphors. Configurations. 2008. Vol. 16, No. 1. P. 77–92. https://www.researchgate.net/publication/40434457_Food_as_a_Source_and_Target_of_Metaphors_Inclusion_and_Exclusion_of_Foodstuffs_and_Persons_through_Metaphors. DOI:10.1353/con.0.0044
14. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. – Chicago: The University of Chicago Press, 1980. – 242 p.
15. Negro I. Metaphor and Metonymy in Food Idioms. Languages. 2019. Vol. 4, No. 3, P. 47–55. <https://doi.org/10.3390/languages4030047>.

AXIOLOGICAL POTENTIAL OF GASTRONOMIC METAPHOR IN RUSSIAN AND ENGLISH PHRASEOLOGY

Lyutkina Yu.N.

North Ossetian State University

This article examines the gastronomic metaphor, which is represented in language through figurative names of people and various phenomena of reality by analogy with phenomena of the gastronomic sphere, including food products, methods of their culinary processing, processes of preparation and consumption of food, etc. A comparative study of the peculiarities of gastronomic metaphor verbalization in phraseological units of the Russian and English languages allows us to elicit the specifics of the reflection of the national value picture of the world through the axiological aspect of their semantics.

The purpose of the study is to identify the axiological potential of phraseological units based on a gastronomic metaphor and to compare the evaluative meanings conveyed by English and Russian phraseological units containing elements of the gastronomic code of culture. To achieve the stated goal, the work uses methods of comparative, contrastive, component and axiological analysis. Russian and English phraseological units collected by means of a continuous sample from lexicographic sources provided material for the study.

The study showed that the gastronomic metaphor is a productive way of understanding and conceptualizing the surrounding world and acts as a tool for implementing the corresponding cultural code. The ability of Russian and English phraseological units to convey

various types of assessments using gastronomic realities determines the national-cultural specificity of the implementation of their axiological potential.

Keywords: axiology; gastronomic metaphor; cultural code; phraseological unit; assessment; general evaluative meanings; partial evaluative meanings.

References

1. Avramenko O.V. Food metaphor of the Russian and English languages in the aspect of interlingual imagery: author's abstract. dis. ... candidate of philological sciences. Tomsk, 2023. 25 p.
2. Arutyunova N.D. Types of linguistic meanings: Evaluation. Event. Fact. Moscow: Nauka, 1988. 341 p.
3. Boguslavsky V.M. Man in the Mirror of Russian Culture, Literature and Language. Moscow: Cosmopolis, 1994. 237 p.
4. Wolf E.M. Metaphor and evaluation // Metaphor in language and text. – Moscow: Nauka, 1988. – P. 52–65.
5. Dormidontova O.A. Gastronomic metaphor as a means of conceptualizing the world: diss... cand. philological sciences. Tambov, 2011. 249 p.
6. Maksimova T.V. Gastronomic metaphor in different types of discourse // Bulletin of Leningrad state University named after A.S. Pushkin. 2013. Issue 4, v. 1. pp. 176–181. <https://cyberleninka.ru/article/n/gastronomicheskaya-metafora-v-raznyh-tipah-diskursa> (date of return 4.03.25)
7. Maslova V.A. Theory of conceptual metaphor and its role in modern linguistic research // Linguistics. Linguoculturology. Dnepropetrovsk: Dnepropetrovsk National University, 2012. Vol. 5. P. 87–96.
8. Telia V.N. Phraseology in the context of culture / Ed. V.N. Telia. Moscow: Languages of Russian Culture, 1999. – 336 p.
9. Ter-Minasova S.G. Language and intercultural communication. Moscow: Slovo, 2000. – 624 p.
10. Yurina E. A., Baldova A.V. Food metaphor in the processes of conceptualization, categorization and verbalization of ideas about the world // Bulletin of Tomsk state University. Philology. 2017. No. 48. P. 98–115. <https://cyberleninka.ru/article/n/pischevaya-metafora-v-protssah-kontseptualizatsii-kategorizatsii-i-verbalizatsii-predstavleniy-o-mire> (date of return 4.03.25)
11. Alsadi H. English and Arabic Metaphorical Conceptualization of Food: A contrastive Study. Arab World English Journal For Translation and Literary Studies. 2017. Vol. 1, No 1. P. 112–126. <http://dx.doi.org/10.24093/awejtls/vol1no1.8>
12. Kheovichai B. A Corpus Linguistics Analysis of Food Metaphors “Eat Up” and “Consume” through the Lenses of Conceptual Metaphor and Lexical Priming Theories. LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network. 2025. Vol. 18, No.1, P. 1–22. <https://doi.org/10.70730/JLWE1459>
13. Korthals M. Food as a Source and Target of Metaphors: Inclusion and Exclusion of Foodstuffs and Persons through Metaphors. Configurations. 2008. Vol. 16, No. 1. P. 77–92. https://www.researchgate.net/publication/40434457_Food_as_a_Source_and_Target_of_Metaphors_Inclusion_and_Exclusion_of_Foodstuffs_and_Persons_through_Metaphors. DOI:10.1353/con.0.0044
14. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. – Chicago: The University of Chicago Press, 1980. – 242 p.
15. Negro I. Metaphor and Metonymy in Food Idioms. Languages. 2019. Vol. 4, No. 3, P. 47–55. <https://doi.org/10.3390/languages4030047>.

Макарова Татьяна Валерьевна,

аспирант кафедры зарубежной литературы и сравнительного культуроведения, Кубанский государственный университет
E-mail: makarova1496@mail.ru

В статье рассматривается реализация архетипа «Спаситель» в текстах А. Франса, исследуются специфические особенности данного архетипа и его значимость для литературной ситуации XX века. Архетип Спаситель рассматривается через призму искажённой религиозности. На основе деформированного истолкования общечеловеческих категорий морали архетип Спасителя находит новый способ проявления, обретает совершенно уникальные по отношению к опыту предыдущих представлений вариации своего художественного воплощения. Цель данного исследования заключается в намерении проследить за трансформацией архетипа «Спаситель» и определить своеобразие его реализаций в рамках конкретных парадигм, конкретно в этой статье будет рассмотрена реализация в пределах языческой парадигмы на материале текста «Боги жаждут» А. Франса. В ходе исследования проанализированы актуальные представления о спасении и сформулированы основные составляющие архетипа «Спаситель» как выраженного «изначального образа» в характере героев романа «Боги жаждут» и образце художественных обстоятельств, складывающихся в поэтической модальности А. Франса под воздействием интеллектуального климата XX века.

Ключевые слова: архетип «Спаситель», образ спасителя, искажённая религиозность, языческий образ спасителя, проблема спасения.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью систематизировать представления об архетипе «Спаситель» в контексте интеллектуального климата XX века. Проблема христианских архетипов актуальна XXI веке, но ряд работ по этой теме затрагивает в основном такие архетипы, как Рождество и Пасха, к тому же, христианские архетипы рассматриваются современными исследователями в основном на материале отечественных текстов. Особенность этого исследования заключается в том, что мы сосредотачиваем наш научный интерес на конкретном архетипе – «Спаситель» – и берем в качестве материала для исследования западную литературу XX века.

Цель данного исследования – проследить за трансформацией архетипа «Спаситель» и определить своеобразие его реализаций в рамках конкретных парадигм, конкретно в этой статье будет рассмотрена реализация в пределах языческой парадигмы на материале текста «Боги жаждут» А. Франса.

В качестве **объекта** статьи выбран роман «Боги жаждут» А. Франса. В качестве **предмета** – репрезентация литературного архетипа «Спаситель» в творческой практике А. Франса как представителя французской литературы раннего периода XX века.

Теоретическую базу исследования составляют работы в области культурологии и литературоведения, в частности – в области теории христианских архетипов (В.С. Полосин, 2020; Л.Н. Татаринова, 2010; А.Ю. Большакова, 2012; В. Еротич, 2009; А.А. Коробейникова, 2010; С.С. Аверинцев, 1981; Я. Фрид, 1975, С.Н. Булгаков, 1997).

Методология исследования синтетична. В ходе исследования использованы элементы имманентного, контекстуального, компаративного и герменевтического подходов.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его материалов в практике преподавания зарубежной литературы, при разработке и чтении теоретических и практических курсов, посвященных вопросам теории архетипов.

В рамках актуальной научной картины современного литературоведения понятие «архетип» представляет собой достаточно неоднозначную единицу системы «литература». В контексте процесса глобализации архетип обретает характер междисциплинарного явления, которое в силу своей распространённости не имеет конкретного общего определения и реализуется в пространстве различных культурных рядов. Это продиктовано разнообразными подходами к исследованию и использованию данного феномена. В данном исследовании

довании понятие архетип будет рассмотрено в той его данности, в которой его понимают А.А. Коробейникова, С.С. Аверинцев и А.Ю. Большакова: будучи заготовкой для художественного материала, «схемой образа» [1, с. 110], и, «обретая основное имя, архетип далее начинает наращивать дополнительные смыслы, актуализируя те или иные свои смысловые грани через дополнительные лексико-семантические образования, создавая свой уникальный именной ареал» [3]. В области литературоведения архетип актуализирован постольку, поскольку выступает средством для «более глубокого и универсального прочтения литературного произведения» [6].

В отдельных художественных текстах западной литературы XX века архетип Спасителя имеет неоднозначное и парадоксальное воплощение в структуре поэтического пространства: используя такие базовые составляющие этой схемы (архетипа), как, например, идею спасения, мотив творения, проблему жертвенности, тематику милосердия, сострадания и веры, художники прибегают к частичному или полному остранению, ставя перед читателем задачу, во-первых, нивелировать христианский пафос, во-вторых, вывести понятийный аппарат из состояния, при котором элементарные христианские коды используются для облегчения восприятия и считываются автоматически.

Роман «Боги жаждут» французского писателя Анатolia Франса пропитан идеей искаженного спасения. Но при этом, актуализируя христианскую парадигму, Франс вводит в свою художественную реальность совершенно новые оттенки веры и атрибуты новой религии. Уже в экспозиции произведения читатель сталкивается с необходимостью выйти из зоны комфорта среднестатистического западного человека. Роман начинается с детального описания церкви варнавитов. Бывшее сакральное место духовного монашеского ордена в дни революции становится пристанищем для якобинцев. Именно в просторных залах бывшей церкви проходят заседания секции Нового моста, на данных собраниях обсуждаются новые «догмы» и актуальные для нагрывавшей эпохи «заветы». Франс, не отступая от традиций реализма, исключительно хронологически изображает события Великой французской революции – от кануна изгнания из Конвента жирондистов (с апреля 1793 года) до термидорианского переворота, который произошел 27 июля 1794 года, и по итогам которого была ликвидация якобинской диктатуры, повлекшая утверждение нового политического режима, основой для которого стала идея всеобщего правосудия – и для аристократов, и для иных слоев населения.

Изображая на первом плане революционные и контрреволюционные мероприятия, Франс также изображает и латентное расцерковление общества, заявляя в экспозиции произведения об этой не совсем проблеме (для Франса ввиду его атеистических предпочтений), но в какой-то степени

особенности алгоритма развития общественно-го сознания: религиозные эмблемы были сбиты, и на их месте, над главным входом, черными буквами вывели республиканский девиз: «Свобода, Равенство, Братство или Смерть» [9]. Вместо икон и иных ортодоксальных атрибутов – бюсты Жан-Жака Руссо, Брута, Лепелетье – идейных вдохновителей революционных настроений и тенденций. На алтаре храма располагалась доска с Декларацией Прав Человека – новый авторитетный источник Истины [8, с. 102].

Все эти составляющие образа совершенно новой Церкви говорят о том, что для Франса якобинская диктатура – это новая временно актуальная религиозная концепция. Якобинский террор постепенно становится этническим верованием определенного исторического периода, отмечая лица последователей и сподвижников этой новой религии неестественной просветленностью и бессознательной восторженностью, иначе говоря – экзальтацией, за которой скрывается языческое желание утолить мирские печали и архаичное стремление слиться в единое бушующее стихийное начало.

Итак, в центре романа – громогласная необходимость и неотвратимость революции, историческая цикличность и трагичность бытия. Франс изображает время, наполненное борьбой и полемикой между различными идейно-политическими течениями, время, когда тот или иной вектор развития человечества становится объектом разнообразных дискуссий. Нравственная победа над самим собой и своими деструктивными процессами – последнее, что волнует человека, место которого определяет не некоторое Всеобщее (Абсолютное) начало, не личные ценности и ориентиры, не стремление к преображению духа, а слепое послушание и следование за ложными пророками и вождями с целью утвердиться в социальной парадигме.

Религиозность в художественно-литературной практике Франса имеет искаженное проявление. Она выражена в форме слепой преданности пустым идеалам и красноречивым предводителям вплоть до акта самопожертвования. Категория особого пути человека в таком ключе носит языческий характер. Познание перестает быть магистральной темой. И если в пределах христианской этики и эстетики истина обретается посредством смерти в профанной судьбе, то в языческих обстоятельствах истина заменяется суеверным страхом, а человек перестает обладать кодом поведения, который влияет на возникновение воли субъекта.

Франс иронично отмечает, что для наступления эры блаженства нужны жертвы, нужны казни, а «патриотическое озарение и постижение истины в мгновение ока» [9] способствуют совершению жертвоприношения с целью укрепления культа Свободы и Равенства. Метафизическая неудовлетворенность собственным существованием подталкивает ложных патриотов к возникновению надежды на спасение, но спасение в таком культурно-

историческом аспекте, в каком его изображает французский писатель, носит искаженный, деформированный и в некотором роде языческий характер. Спасение изначально является неотъемлемой частью картины мира человека постольку, поскольку рассматривается в качестве составляющей религиозности, а религиозность в свою очередь – это свойство человеческой природы.

Владета Еротич в своем труде «Христианство и психологические проблемы человека» довольно четко сформулировал определение искаженной религиозности. Религиозная сфера по Еротичу крайне тонкая, легко поддающаяся деформациям. Она связана с иррациональным в жизни человека, поэтому обрести подлинную религиозность и подлинное спасение крайне трудно, если онтологические процессы не актуализированы [5, с. 40].

И если в христианской традиции практика духовного освоения мира предполагает преобразование собственного духа, его постепенное преодоление пороков и всевозможных преград, буквально воплощаясь в различных художественных и философских рецепциях как возрастание индивида над самим собой, но не над другими людьми в том плане, что человек совершенствуется не с целью преобладать над толпой, а с целью возвышаться над собственной сущностью и собственной «Тенью», то в структуре романа «Боги жаждут» фундаментальные принципы бытия интерпретируются как гносеологическая расщепленная эманация. И если христианский Бог творит мир без какого-либо принуждения, свободно создавая те или иные формы и смыслы, то якобинский «Абсолют» в сущности содержит внутренние и внешние репрессалии. Чувственный опыт человека становится барьером между субъектом познания и бытием-для-себя.

Будучи атеистом, Франс удивительным образом использует христианские архетипы с целью обострить воздействие на тех, кто открывает роман с целью увидеть осуждение и порицание якобинской идеологии, но в конечном итоге обнаруживает не едкий сарказм, а печальную иронию над каждым, кто становится как участником, так и соучастником шествия новой религиозной волны. Из монографии Якова Фрида «Анатоль Франс и его время» (Москва, «Художественная литература», 1975) можно выделить, что «Франс не обвиняет «людей 93 года – якобинцев, санкюлотов – в терроре, а хочет понять его происхождение» [10, с. 306]. Он не стремится показать пафос революции и величие ее вождей, не ставит перед собой задачу разоблачить их злодеяния и малообразованность.

Марат и Робеспьер – трагические фигуры. В их образах заложен синтез разнообразных архетипов – от архетипа «Творца» до архетипа «Спаситель». Но вместе с этим Франс изображает их как закономерно возникшие фигуры-репрезентанты, избавление от которых прошло, как бы это иронично не звучало по отношению к художнику, который их изображает вне соображений апологетики религии, по христианским предписаниям:

Читая Нагорную проповедь, Иисус Христос провозгласил: «Если же правый глаз твой соблазняет тебя, вырви его и брось от себя, ибо лучше для тебя, чтобы погиб один из членов твоих, а не все тело твое было ввержено в геенну. И если правая твоя рука соблазняет тебя, отсеки её и брось от себя, ибо лучше для тебя, чтобы погиб один из членов твоих, а не все тело твое было ввержено в геенну» [2, Матф.5:29–30].

Аллегоричным способом Иисус ставит перед человеком один из вариантов его спасения: избавление от какого-то одного порока для спасения всего естества. Мотивированно или нет, но Франс изображает общество, которое приходит к этой идее, однако трансформирует ее таким образом, что изначально благодатное избавление от порока становится апофеозом кровопролития и актом жертвоприношения. Христианская заповедь в таком ракурсе становится языческой моделью.

Согласно исследованию В.С. Полосина «Архетип «спасителя» в политической мифологии», образ Спасителя в политическом дискурсе возникает посредством «Родины-матери» и «прародителя народа». От такого союза возникает герой-спаситель – сверхчеловек, полубог, спаситель всего человечества от разнообразных бедствий [7, с. 611]. У Франса можно наблюдать несколько иной вариант этого художественно воплощенного архетипа, вернее, иначе происходит «рождение», появление на свет спасителя.

Франс, прибегая к частичному мифотворчеству, показывает, как мифологизированный образ «Родины-матери» (Франции) порождает от действующего на конкретный момент истории политического режима сына-спасителя – сверхчеловека – персонифицированное воплощение «Спасителя».

Нельзя сказать, что Марат или Робеспьер являются прародителями нации, это исключительный абсурд, к тому же, они лично становятся носителями идеи спасения и позиционируются как спасители французского народа по представлениям жаждущей их деяний толпы. И Марат, и Робеспьер – это мечтатели, благие намерения которых привели их к насильственной смерти.

Получается, в тексте Франса нет одного конкретного спасителя, нет преобладающего над толпой носителя веры, чьи подвиги могли бы оказать на общество благотворное влияние. Франс показывает ситуацию «полиспасения». Нет избавления от бед, есть только его симулякры – расщепленные модели спасения, действующие по языческим законам. Для франков возможность преобразования социальной парадигмы заключается в потенциале плодородия, а культ плодородия в свою очередь проявлялся в жертвоприношениях. В оптической единице текста – названии – Франс сжимает языческую основу нарратива в словосложение «Боги жаждут». Лауреат Нобелевской премии целенаправленно указывает на политеизм как на актуальное на момент позднего периода Великой французской революции религиозно-

философское мировоззрение человечества. И если есть «Боги», то, соответственно, есть и «Спасители».

Спасители для Франса – это не исключительные герои, их появление не предопределяет мистическая направленность, о них не сообщают в пророчествах и предсказаниях, они не имеют в себе что-то «сверх» себя, их природа продиктована состоянием определенного периода истории, который повторялся множество раз до их появления и будет в обязательном порядке повторяться после их смерти. Вырваться из такой цикличности невозможно, да и Спаситель не ставит перед собой такую задачу. Его спасение проявлено через символизм жертвоприношения, через кровопролитие и приобретенную ненависть к человеческой сущности. Таким спасителем движет не возвышенное чувство любви к мирозданию.

Будучи человеком, Гамлен, имеющий особенно тонко сложенное духовное устройство, поддается искажающему его самость страху. Он боится, что останутся враги Франции среди тех, чьи лица он видит на скамье подсудимых. Его страх – это страх языческого заложника предрассудков и суеверий, страх перед будущим, страх перед неизвестностью. Он боится выдуманного любовника Элоди – неповинного и случайно выбранного из толпы подсудимых бывшего аристократа. Гамлен самостоятельно наделяет его чертами образа, который зародился и сформировался в его воображении, переносит свое внутреннее мифотворчество на реального субъекта, пугается внезапной проявленности этого личного мифа, ввиду чего отправляет причину своего инстинктивного страха на гильотину, искренне веря в совершенный акт спасения Элоди. Каждый раз вынося приговор в качестве присяжного, Эварист искренне верит в созидательную силу своих поступков, и эта вера проявлена в незыблемости главного символа его спасения – Гильотине, своеобразной «Голгофе».

«Первое искушение в грандиозных, никогда еще доселе невиданных размерах», отмечает Отец Сергей Булгаков, «переживается в наши дни, когда человечество, приобретая некоторое частичное умение превращать камни в хлебы, поверило в это превращение, как в единственный путь спасения» [4].

Спаситель Франса не совершает чудо, не превращает камни в хлебы в прямом смысле этого действия, но головы, которые были отсечены гильотиной по его вине, становятся «удобрением» для процветания идеологической почвы якобинской диктатуры. Уверовав в свою возможность накормить «Родину-мать» таким «хлебом», Гамлен испытывает поистине мощное искушение и становится языческим жрецом, его попытки спасти и преобразить родину осуществляются по модели дохристианских жутких практик. Художник-террорист, присяжный, познавший таинство новой религии, якобинской религии. Из ядра архетипа образ Эвариста извлекает символ самопожертвования, но даже этот компонент архетипической

зоны «Спасителя» искажается в поэтическом пространстве Франса. Спаситель жертвует исключительно собой, он не стремится принести в жертву кого-то еще, его жертвы достаточно для преобразования пространства вокруг него. Гамлен жертвует всем, он не оставляет от себя ничего: ни духа, ни тела, ни человечности, ни друзей, которые окружали его и поддерживали до «обращения» в официального «последователя» возведенного на костях прежнего этапа историко-культурного развития культа.

Носителем идеи подлинного по Франсу спасения становится Морис Бротто – почитатель античных философов, обладатель не столько истины, сколько правды жизни. Бротто – это не лишенный рассудка Спаситель, более развитая версия Гамлена, думающая, нежели созерцающая личность. Он пользуется исходными для каждого человека категориями морали. Оказываясь в непростой ситуации, не теряет гуманистических представлений и помогает найти спасение нуждающимся (члену ордена варнавитов Отцу Лонгмару и торгующей своим телом юной Атенаис). Его установки помогают другим обрести знание и понимание складывающейся ситуации, но в конечно счете даже Бротто не способен спасти человечество, поскольку историческая данность (и парадоксальная всеобщность по Франсу) сильнее конечного по своей сути элемента этого стремительного «потока» жизни, чьи «воронки» оказываются беспощадными и бесстрастными по отношению к обществу.

Архетип Спаситель в тексте Франса находит совершенно уникальное воплощение, которое вступает не в острую, но ощутимо значимую для XX века оппозицию с привычными репрезентациями данной модели элементарных бессознательных представлений. Франс дополняет периферию архетипа новыми символами, дает совершенно уникальное истолкование первичных архетипических черт. Он выводит из зоны актуального, казалось бы, постоянные составляющие архетипа – чудесное рождение, мученическую смерть и торжество возрождения, наличие внутренней двойственности. Нет у «нового» Спасителя и мотива пути (единственный возможный путь такого героя-спасителя – это направление к гильотине). Франс расширяет область интересного, показывает Спасителя в совершенно новом художественном контексте и с совершенно иными поступками, которые в значительной степени вступают в оппозицию с ранее предлагаемыми вариантами изображения исследуемого архетипа.

Литература

1. Аверинцев С.С. Архетипы / С.С. Аверинцев // Мифы народов мира. – М.: Советская энциклопедия, 1980. – 780 с.с. 110
2. Библия: Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М.: Издание Московской Патриархии, 1990. 1372 с.. – 392 с.

3. Большакова А.Ю. Теория архетипа и концептология [Электронный ресурс] // Культурологический журнал. 2012. URL: http://www.cr-journal.ru/rus/journals/109.html&j_id=9 (дата обращения: 11.03.2025)
4. Булгаков С.Н. Два града. Исследование о природе общественных идеалов. Христианство и социальный вопрос. / Азбука веры. Православная библиотека: сайт. – URL: https://azbyka.ru/otechnik/Sergij_Bulgakov/dva-grada-issledovaniya-o-prirode-obshhestvennyh-idealov/1_1 (дата обращения: 16.01.2025)
5. Еротич В. Христианство и психологические проблемы человека Пер. с сербского М.Н. Сокулич, А.Ю. Закурено. – М.: Издательский Совет Русской Православной Церкви, 2009. – 480 с.
6. Коробейникова А.А. О пространственных архетипах в литературе. Орен.: Вестник ОГУ. 2010. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-prostranstvennyh-arhetipah-v-literature> (дата обращения: 02.04.2025)
7. Полосин В.С. Архетип «Спасителя» в политической мифологии. // МИФ В ИСТОРИИ, ПОЛИТИКЕ, КУЛЬТУРЕ. 2020. – № 4. – С. 609–621.
8. Татаринова Л.Н. Художественный текст в парадигме католической и протестантской культуры (Т.С. Элиот, У. Фолкнер, Ф. Кафка, А. Камю, Д.Г. Лоуренс, Дж. Джойс, Г. Грин и другие). – Краснодар: Кубанский гос. университет, 2010. – 214 с.
9. Франс А. Боги жаждут / Электронная библиотека Lib. Классика: сайт. – URL: http://az.lib.ru/f/frans_a/text_1912_les_dieux_ont_soif.shtml
10. Фрид Я. Анатолий Франс и его время / Я. Фрид. – М.: Художественная литература, 1975

THE ARCHETYPE OF THE «SAVIOR» IN THE NOVEL BY A. FRANCE «THE GODS ARE THIRSTY»

Makarova T.V.
Kuban State University

This article explores the implementation of the «Savior» archetype in the works of A. France, examining the specific features of this archetype and its significance for the literary situation of the 20th cen-

tury. The «Savior» archetype is analyzed through the lens of distorted religiosity. Based on a deformed interpretation of universal moral categories, the Savior archetype finds a new way of manifestation, acquiring variations of artistic representation that are entirely unique compared to the experience of previous conceptions. The aim of this research is to trace the transformation of the «Savior» archetype and identify the distinctiveness of its implementations within specific paradigms. This article will specifically focus on its implementation within the pagan paradigm, using A. France's work «The Gods Are Athirst» as a case study. The study analyzes contemporary notions of salvation and formulates the core components of the «Savior» archetype as an expressed «original image» in the characters of the novel «The Gods Are Athirst» and the artistic circumstances that unfold in the poetic modality of A. France, influenced by the intellectual climate of the 20th century.

Keywords: «Savior» archetype, Savior image, distorted religiosity, pagan Savior image, problem of salvation.

References

1. Averintsev S.S. Archetypes / S.S. Averintsev // Myths of the peoples of the world. – М.: Soviet Encyclopedia, 1980. – 780 p.p.110
2. The Bible: Books of the Holy Scriptures of the Old and New Testaments. М.: Publication of the Moscow Patriarchate, 1990. 1372 p. – 392 p.
3. Bolshakova A. Yu. Theory of Archetype and Conceptology [Electronic resource] // Cultural Studies Journal. 2012. URL: http://www.cr-journal.ru/rus/journals/109.html&j_id=9 (date of access: 11.03.2025)
4. Bulgakov S.N. Two Cities. Research on the Nature of Social Ideals. Christianity and the Social Question. / ABC of Faith. Orthodox Library: website. – URL: https://azbyka.ru/otechnik/Sergij_Bulgakov/dva-grada-issledovaniya-o-prirode-obshhestvennyh-idealov/1_1 (date of access: 16.01.2025)
5. Erotich V. Christianity and psychological problems of man Translated from Serbian by M.N. Sokulich, A. Yu. Zakurenko. – М.: Publishing Council of the Russian Orthodox Church, 2009. – 480 p.
6. Korobaynikova A.A. On spatial archetypes in literature. Or-en.: Bulletin of OSU. 2010. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-prostranstvennyh-arhetipah-v-literature> (date accessed: 02.04.2025)
7. Polosin V.S. The archetype of the «Savior» in political mythology. // MYTH IN HISTORY, POLITICS, CULTURE. 2020. – No. 4. – P. 609–621.
8. Tatarinova L.N. Literary text in the paradigm of Catholic and Protestant culture (T.S. Eliot, W. Faulkner, F. Kafka, A. Camus, D.G. Lawrence, J. Joyce, G. Green and others). – Krasnodar: Kuban State University, 2010. – 214 p.
9. France A. The Gods Are Thirsty / Electronic Library Lib. Classics: site. – URL: http://az.lib.ru/f/frans_a/text_1912_les_dieux_ont_soif.shtml
10. Fried J. Anatole France and His Time / J. Fried. – М.: Fiction, 1975

Лингвокультурологический анализ стихотворения Эдвина Моргана «Absence»

Павлова Мария Николаевна,

старший преподаватель, кафедра № 63 иностранных языков,
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский
государственный университет аэрокосмического
приборостроения»
E-mail: komo4ek87@mail.ru

В статье проводится лингвокультурологический анализ стихотворения шотландского поэта Эдвина Моргана (1920–2010) «Absence», вошедшего в сборник «The Second Life», который был выпущен в 1968 году. Эдвин Морган в своем творчестве реализовывал новаторский подход к написанию литературных произведений, используя приемы так называемой конкретной поэзии. В его стихотворениях раскрывается широкий спектр тем: от любовной лирики до научной фантастики, недаром, подводя итог своему творчеству автор выпускает сборник произведений под названием «От Глазго до Сатурна». Авторский подход позволяет ярко передать в стихотворениях окружающую действительность и поделиться с читателем личным опытом и переживаниями. Анализируемое стихотворение отражает индивидуальную картину мира автора и описывает его душевное состояние. В данной работе предлагается краткая историческая справка, краткая биография автора и семантический анализ стихотворения с акцентом на лингвокультурологическую составляющую. Для выполнения анализа произведения автором данной работы был выполнен его подстрочный перевод на русский язык. В заключительной части статьи приводятся выводы, полученные после изучения эмпирического материала. Материалы данной работы могут использоваться в педагогической деятельности в курсах зарубежной литературы, а также при изучении страноведения.

Ключевые слова: Эдвин Морган; стихотворение; поэзия; зарубежная литература; Шотландия; лингвокультурология.

Шотландская литература в силу исторических, социальных и культурных предпосылок развивалась в тесном соприкосновении с английской литературой. Английская литературная традиция занимает прочные позиции в этапах развития шотландской поэзии и прозы и накладывает свой отпечаток на жанровое разнообразие форм шотландской литературы. На протяжении всей истории развития шотландская литература переживает взлеты и периоды забвения в силу ряда политических и исторических причин. Начало XX века ознаменовалось большим количеством экономических, социальных и политических событий, которые не могли не повлиять на развитие литературы в целом, в частности, на литературу Шотландии. Революционные настроения во многих странах мира, а также социальные обострения, возникшие в самой Шотландии заставили деятелей культуры по-новому взглянуть на окружающий мир и задуматься о национальном самосознании. Одним из способов выражения национального сознания «стал интерес к шотландскому языку, поэтам и прозаикам старшего поколения, культурно-творческому наследию в целом и национальной истории» [11, 6].

На смену модернизму, который активно развивался в Шотландии, как и в других регионах Европы, приходит реализм. Многие писатели и поэты начали задумываться над такими философскими идеями как место человека на планете, смысл жизни и тема полного одиночества. Акцент постепенно смещается в сторону личных психофизиологических переживаний индивида, который сталкивается с окружающим миром [4]. Реализм становится одним из перспективных вариантов развития литературы.

После Второй Мировой войны Великобритания сталкивается с рядом экономических, политических и социальных проблем, так, возникают различные оппозиционные движения, в некоторых регионах происходят забастовки. Исторические процессы, происходящие в описываемый период, не могли не отразиться в творчестве поэтов и писателей. В литературных произведениях прослеживается драматизм, который вызывает чувство одиночества, отчаяния и непонимания происходящего [1].

Одним из известных шотландских поэтов XX века является Эдвин Морган (1920–2010), который помимо литературного творчества широко известен благодаря своим переводам с французского, русского, португальского, немецкого, итальянского и некоторых других европейских языков [12]. Он родился в Глазго, где прожил большую

часть своей жизни, во время Второй Мировой войны он проходил службу в Королевском медицинском корпусе. Сфера интересов Эдвина Моргана была чрезвычайно широка: он интересовался языками, современными технологиями, искусством и кинематографией и путешествиями. Он экспериментировал с конкретной поэзией, направлением в литературе, которое характеризуется тем, что сосредотачивается на грамматических и фонетических особенностях языка, превращая их в средство реализации поэтических образов [2]. За свой вклад в литературу и переводческое дело Эдвин Морган был удостоен нескольких престижных премий, в том числе Королевской золотой медали в области поэзии (2000) и приза Оксфорда-Вайденфельда за перевод произведения Жана Расина «Федра» (2001) [6].

В 2004 году Эдвин Морган был удостоен звания шотландского макара. Макарами называли участников поэтических перебранок XV–XVI веков, в которых поэты соревновались в искусстве стихосложения и «перебрасывались» острыми и порой оскорбительными стихотворными произведениями в адрес друг друга. Термином «макар» именовали не просто поэта, а творца, мастера своего дела, который виртуозно владеет своим искусством. Утратив свою актуальность к концу XVI века, термин постепенно выходит из употребления, возродившись лишь в XXI веке [3]. В 2004 году должность Макара была создана шотландским правительством в лице первого министра Джека Макконнелла за значительный поэтический вклад в культуру Шотландии; первым Шотландским Макаром стал Эдвин Морган [10].

Творчество Эдвина Моргана является весьма разносторонним и образным, он не боялся ставить лингвистические эксперименты и предлагать новшества в литературе. Спектр тем, которые затрагивал автор в своих произведениях очень широк: он писал о любви, войне, истории, мифологии, технологиях и даже о путешествиях в космос. Эдвин Морган часто обращается к теме трансформации, как трансформации общества, так и личной, духовной трансформации. Будучи экспериментатором, автор заново конструировал язык, используя его в самых удивительных формах, создавая свою конкретную поэзию; он использовал визуальные средства для того, чтобы передать смысл и значение произведения [8]. Он воспевал человеческий разум без отсылки к религиозной метафизике как ответ на вызов, брошенный развивающимся искусственным интеллектом, являясь при этом атеистом [7].

Сам Эдвин Морган говорит о своем творчестве следующее: «Я думаю, что людям нравится видеть тематический центр, нравится понимать, где они находятся. Они чувствуют себя более уверенными, если они знают основные идеи любого поэта, творчество которого они читают, или о котором размышляют. Но мне бы хотелось отстоять свою позицию... У меня всегда было чувство, что мне следует делать отличные вещи, как по содержа-

нию, так и по форме... Тот факт, что один человек несет ответственность за все эти произведения означает, что их что-то объединяет» [13, 170] (пер. авт. – М.П.).

В данной статье анализируется стихотворение Эдвина Моргана «Absence» (Отсутствие), которое было опубликовано в сборнике «The Second Life» (Вторая жизнь) в 1968 году. В сборник были включены образцы конкретной поэзии автора, а также научно-фантастические работы, стихотворения о любви и о Глазго, родном городе Эдвина Моргана [9]. Для более полного анализа автором данной статьи был выполнен подстрочный перевод стихотворения.

В стихотворении передается не покидающее лирического героя чувство одиночества и страстное желание вновь обрести утраченное. Сладкая горечь потери и поиск смысла существования являются ключевыми идеями произведения, в котором автор делает попытку отобразить личные переживания и провести самоанализ. В стихотворении описывается личная утрата и тоска по ней, которая сопровождается мучительными мыслями о происходящем. Произведение отражает тревоги и чувство неопределенности, характерное для послевоенного периода; автор показывает глубинные эмоции и уязвимость лирического героя, который борется с последствиями войны и трудностями современной жизни [5].

My shadow -I woke to a wind swirling the curtains
light and dark
and the birds twittering on the roofs, I lay cold
in the early light in my room high over London [5].
(Моя тень – я проснулся оттого, что ветер закручивает занавески в разные стороны, а птицы щебечут на крышах, я лежу в холоде при свете раннего утра в моей комнате высоко над Лондоном).

В первой части стихотворения лирический герой описывает свое состояние после раннего пробуждения. Комната и окружающие лирического героя звуки описываются реалистично, однако, читатель ощущает незримое присутствие некой тени, которая находится в одном пространстве с лирическим героем. Возможно, именно присутствие этой тени заставляет героя проснуться; холод, который он чувствует, сочетает в себе не только физические ощущения от прохладного раннего зимнего утра, но и внутреннее состояние. Лирический герой абсолютно один и несмотря на щебетание птиц и спокойствие, всепоглощающее одиночество неотступно сопровождают его даже во время пробуждения. В закручивающихся от ветра занавесках лирический герой видит игру теней: светлого и темного, также как и в реальной жизни, которая протекает внизу в большом городе есть свои светлые и темные стороны. И Эта жизнь также как и занавески в комнате, может поворачиваться к человеку как своей светлой, спокойной, безмятежной стороной, так и темной, мрачной и тревожной.

What fear was it that made the wind sound like a fire
so that I got up and looked out half-asleep
at the calm rows of street-lights fading far below? [5]
(Какой страх заставил ветер звучать как огонь
так, что я проснулся и полусонный посмотрел
на спокойные ряды уличных фонарей, угасаю-
щих далеко внизу?).

Спокойное пробуждение невозможно, пока в душе лирического героя присутствует страх. Это внутреннее беспокойство транслируется на восприятие окружающей действительности: лирическому герою чудится, что ветер звучит как огонь. Здесь мы можем наблюдать игру слов: так *“fire”* – это не только огонь, который согревает жилище в холодный период, но и огонь от выстрелов орудий, разрушительный и беспощадный. Трагические воспоминания сопровождают лирического героя, закрадываясь страхом в его душу. Непонимание происходящего отягощает его мысли и заставляет задаваться вопросом о причине необъяснимого ужаса, который мешает спокойно спать. Бушующий, звучащий огонь противопоставляется ровному и спокойному ряду уличных фонарей, которые также излучают свет, но находятся слишком далеко, чтобы успокоить мятущуюся душу героя. Их свет угасает перед началом нового дня, полного испытаний и тревог.

Without fire
Only the wind blew.
But in the dream I woke from, you
came running through the traffic, tugging me, clinging
to my elbow, your eyes spoke
what I could not grasp -
Nothing, if you were here! [5].
(Огня нет, только ветер дует. Но во сне, от которого я проснулся, ты бежишь ко мне через потоки машин, тащишь меня, цепляешься за локоть, твои глаза говорят то, чего я не могу понять – ничего, если бы ты была здесь!).

Лирический герой убеждается, что опасности нет, что разрушительный огонь оказывается всего лишь ветром. Вернувшись к реальности, он может размышлять о том, что видел во сне. Спокойная реальность здесь опять противопоставляется тревожному сну, в котором неотступная тень преследует лирического героя и не дает ему обрести покой. Мы физически ощущаем, как внутреннее «я» следует по пятам за героем стихотворения, тень бежит, тащит, цепляет за локоть (*“running”, “tugging”, “clinging”*). Вновь герой сталкивается с непониманием: он не может найти причину, по которой он находится в таком тревожном состоянии, причину, по которой его преследует ночной кошмар.

The wind of the early quiet
merges slowly now with a thousand rolling wheels.
The lights are out, the air is loud.
It is a ordinary January day.
My shadow, do you hear the streets?

Are you at my heels? Are you here?
And I throw back the sheets [5].
(Ветер рано утром тихо и медленно сливается с тысячами катящихся колес. Свет погас, воздух громко звучит. Обычный январский день. Моя тень, ты слышишь улицы? Ты следуешь за мной по пятам? Ты здесь? И я сбрасываю простыни).

После окончательного пробуждения день возвращается в свое привычное русло. Лирический герой отмечает это в своих мыслях: *“It is an ordinary January day”* (Обычный январский день). Ветер, который так напугал героя монотонно шумит вместе с гулом улиц. Мы видим, как важна передача звуков в стихотворении: автор наполняет звуковым содержанием строки своего произведения: воздух также может издавать звуки: *“the air is loud”* (воздух громкий, воздух громко звучит). Лирическому герою важно, чтобы его тень, его второе «я» испытывала те же ощущения, что и он сам: способна ли она слышать улицы? Несмотря на гнетущее чувство страха и тревоги, герой не готов избавиться от причин, вызывающих это эмоциональное состояние, ему необходимо, чтобы тень была рядом, незримо присутствовала в его жизни. Возможно, ее отсутствие побуждает лирического героя к действиям: *“I throw back the sheets”* (я сбрасываю простыни). Он уже не мыслит свое существование без тени, не способен отважиться на решительный шаг и избавиться от нее.

Стихотворение Эдвина Моргана «Absence» наполнено личными переживаниями и отражает чувства и эмоции целого поколения людей, которые оказались на войне. Автор использует элементы самоанализа для того, чтобы разобраться со своим душевным состоянием: он задает вопросы самому себе и пытается найти причину своих страхов. Произведение представляется реалистичным, поскольку в нем используются описания предметов быта и явлений, которые присутствуют в будничной, повседневной жизни человека. За счет этого создается определенный контраст между привычными каждому вещами и глубоко личными чувствами лирического героя. Так, через призму индивидуальной картины мира читателю предоставляется возможность увидеть картину мира определенного исторического периода.

Литература

1. Аникин, Г.В., Михальская, Н.П. История английской литературы. Учеб. пособие для студентов педагог. ин-тов и фак. иностр. яз. – Москва: Высшая школа, 1975. – 528 с.
2. Большая Российская Энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://old.bigenc.ru/literature/text/2090600> (Дата обращения: 21.04.2025).
3. Ибрагимова, К.Р. Бард, скальд, «макар»: поэт и поэзия в шотландской придворной перебранке // Вестник Пермского университета. Россий-

ская и зарубежная филология, 2025. Т. 17, вып. 1. С. 99–107.

4. Ивашева, В.В. Что сохраняет время. Литература Великобритании 1945–1977. Очерки. – Москва: Советский писатель, 1979. – 366 с.
5. Портал All Poetry [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://allpoetry.com/Edwin-Morgan> (Дата обращения: 21.04.2025).
6. Портал EdwinMorgan [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.edwinmorgan.com/biography/> (Дата обращения: 24.04.2025).
7. Портал Humanist Heritage [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://heritage.humanists.uk/edwin-morgan/> (Дата обращения: 25.04.2025).
8. Портал Nevermore Поэм [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.nevermorepoem.com/archives/15961> (Дата обращения: 25.04.2025).
9. Портал Scottish Poetry [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://edwinmorgan.scottishpoetrylibrary.org.uk/1960s/the_second_life.html (Дата обращения: 25.04.2025).
10. Портал The Scotsman [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.scotsman.com/whats-on/makar-scotland-scottish-poem-poet-poetry-national-poetry-day-4357703> (Дата обращения: 25.04.2025).
11. Романова, Т.Н. Трилогия Льюиса Грессика Гиббона «Шотландская тетрадь» в культурологическом аспекте: Автореф. дис. на соиск. учен. степ.к. филол.н.: Спец. 10.01.03 / Романова Татьяна Николаевна; Пермский государственный университет. – Екатеринбург, 2001. – 23 с.
12. Шотландии цветок благоуханный... Шотландская поэзия сквозь века [Переводы стихов В. Сергеевой, С. Лихачевой, А. Строкиной, А. Круглова; Вступ. статья С. Лихачевой] // Литературный гид. Иностранная литература, 2018, № 10. С. 249–270.
13. Watson, R. Edwin Morgan: Messages and Transformations. In: Day, G., Docherty, B. British Poetry from the 1950s to the 1990s. Palgrave Macmillan, London, pp. 170–192.

LINGUOCULTUROLOGICAL ANALYSIS EDWIN MORGAN'S POEM "ABSENCE"

Pavlova M.N.

Saint-Petersburg State University of Aerospace Instrumentation

This article contains linguocultural analysis of the Scottish poet Edwin Morgan's (1920–2010) poem "Absence", which was included in the collection 'The Second Life', published in 1968. Edwin Morgan in his work realised an innovative approach to writing literary works, using the techniques of so-called concrete poetry. His poems reveal a wide range of themes: from love lyrics to science fiction, so, summarising his work, the author released a collection of works under the title 'From Glasgow to Saturn'. The author's approach allows him to vividly convey the surrounding reality in his poems and share his personal experience and feelings with the reader. The analysed poem reflects the author's individual worldview and describes his state of mind. This paper offers a brief historical background, a short biography of the author and a semantic analysis of the poem with a focus on the linguocultural component. In order to perform the analysis of the work, the author of this paper has made a word-for-word translation of the poem into Russian. The final part of the article contains conclusions obtained after studying the empirical material. The materials of this paper can be used in pedagogical activities in the courses of foreign literature, as well as in the learning of country studies.

Keywords: Edwin Morgan; poem; poetry; foreign literature; Scotland; linguoculturology.

References

1. Anikin G.V., Mikhalskaya N.P. History of English Literature. Moscow, Vyshaya Shkola Publ., 1975, 528 p. (in Russian)
2. Big Russian Encyclopedia [Site] URL: <https://old.bigenc.ru/literature/text/2090600> (Date of reference: 21.04.2025).
3. Ibragimova K.R. Bard, Skald, "Makar": Poet and Poetry in Scottish Royal Altercation. Vestnik of Perm State University. Russian and Foreign Philology. Vol. 17, 2025, pp. 99–107 (in Russian).
4. Ivasheva V.V. What Keeps the Time. Literature of Great Britain of 1945–1977. The Essays. Moscow, Soviet Writer Publ., 1979, 336 p. (in Russian).
5. Fragrant Flower of Scotland... Scottish Poetry through the Centuries. Literature Guide. Foreign Literature, Vol. 10, 2018, 249–270 pp. (in Russian).
6. Portal All Poetry [Site] URL: <https://allpoetry.com/Edwin-Morgan> (Date of reference: 21.04.2025).
7. Portal EdwinMorgan [Site] URL: <https://www.edwinmorgan.com/biography/> (Date of reference: 24.04.2025).
8. Portal Humanist Heritage [Site] URL: <https://heritage.humanists.uk/edwin-morgan/> (Date of reference: 25.04.2025).
9. Portal Nevermore Poem [Site] URL: <https://www.nevermorepoem.com/archives/15961> (Date of reference: 25.04.2025).
10. Portal Scottish Poetry [Site] URL: https://edwinmorgan.scottishpoetrylibrary.org.uk/1960s/the_second_life.html (Date of reference: 25.04.2025).
11. Portal The Scotsman [Site] URL: <https://www.scotsman.com/whats-on/makar-scotland-scottish-poem-poet-poetry-national-poetry-day-4357703> (Date of reference: 25.04.2025).
12. Romanova T.N. The Trilogy of Lewis Grassie Gibbon "A Scots Quair" in Cultural Aspect. Ekaterinburg, Perm State University Publ., 2001, 23 p. (in Russian).
13. Watson, R. Edwin Morgan: Messages and Transformations. In: Day, G., Docherty, B. British Poetry from the 1950s to the 1990s. Palgrave Macmillan, London, pp. 170–192.

Прескриптивные неологизмы: новый термин для анализа замены лексики в период языковой революции в Турции

Рустамова Юлия Фазиловна,

аспирант кафедры теории языка, англистики и прикладной лингвистики, Государственный университет просвещения
E-mail: istanbultrkiye2022@yandex.ru

Статья посвящена исследованию лексических изменений в турецком языке, спровоцированных языковой революцией в Турции в XX веке. Основной целью работы является фиксация и детальное описание трансформаций лексических единиц (ЛЕ), происходивших в этот переломный период. Объектом исследования выбраны публицистические материалы первого президента Турции Мустафы Кемаля Ататюрка, которые отражают языковые реформы того времени. Предметом анализа выступают процессы замены ЛЕ, а также типология этих замен в контексте языковой политики. В результате исследования автор расширил существующую классификацию подтипов неологизмов, введя новый термин – «прескриптивные неологизмы». Под этим термином понимаются «новые предписанные слова, внедренные для замены существующих языковых аналогов по национальным и государственным причинам». Статья описывает поэтапный процесс массовой замены лексики, подкрепленный историческими примерами. Сравнительно-сопоставительный анализ помог раскрыть характеристики неологизмов, появившихся в период реформы.

Ключевые слова: неологизмы, семантический сдвиг, прескриптивные неологизмы, языковая революция в Турции.

Введение

Языковая революция стала одним из ключевых элементов идеологии Мустафы Кемаля Ататюрка и основой для объединения многонациональной Турции. [7]

На первых трёх съездах «Турецкого общества исследования языка», первый из которых состоялся 26 июля 1932 года, были сформулированы основные принципы, легшие в основу лингвистических преобразований:

1. Заменить арабско-персидские заимствования новыми турецкими словами.
2. Возродить древнетюркские слова, ранее вытесненные заимствованными лексемами.
3. Собрать турецкий фольклор из уст жителей Анатолии и систематически распространить его в другие регионы.
4. Провести исторические исследования, чтобы доказать древность турецкого языка.
5. Разработать новые научные термины взамен арабско-персидских.
6. Создать замену словам и аффиксам, полностью адаптированным к турецкому произношению на основе правила «гармонии гласных».
7. Переписать всю историю Турции на латинице в соответствии с идеологией кемализма.
8. Переименовать улицы и населённые пункты, устранив влияние арабско-персидских названий.
9. Сократить разрыв между письменной и устной речью, адаптировав их друг к другу.
10. Установить минимальный стандарт образованности: все граждане Турции должны уметь читать и писать на новотурецком языке.
11. Сделать турецкий язык языком науки в стране.

Материалы и методы исследования

Первым изменением в рамках языковой реформы стало внедрение нового алфавита, что инициировало процесс формирования неологизмов. Массовое введение таких новых слов в язык потребовало разработки «карманных словарей», предназначенных для упрощения усвоения неологизмов населением. [15]

Новые лексические единицы создавались несколькими способами. Один из них заключался в использовании основы арабского слова с последующей адаптацией: добавлением гласных и заменой аффиксов в соответствии с фонетическими и морфологическими нормами современного турецкого языка. Рассмотрим более подробно на примерах лексического анализа:

ياسى (васий) → *vasî* (пане революционный турецкий) → *vasî* (современный). Корень: «wsy»; значение: лицо, облечённое полномочиями; опекун, доверенное лицо. В османском языке слово использовалось в юридическом контексте (напр., опекун несовершеннолетнего). В современном турецком слово сохранилось, но используется реже, чаще заменяется на тюркские эквиваленты или упрощённые формы.[11]

2. عيود (тавди) → *tevdi* (османский) → *tevdi* (современный). Корень: «wd»; значение: передача, вручение, доверие. Слово осталось в официальной лексике и юридическом языке. Пример: «belge tevdi etmek» – «передать документ». Ранее записывалось с арабской орфографией, в современной форме адаптировано под турецкую фонетику.[12]

3. فيظو (вазифа) → *vazife* (пане постреволюционный турецкий); корень: «wzf»; значение: обязанность, функция, должность. Это слово практически без изменений вошло в постреволюционный турецкий язык. Однако позже в повседневной речи его часто начали заменять синонимом (неологизмом) тюркского происхождения «görev». [13]

4. تاوؤ (зават) → *zevât* (османский) → *zevat* (современный); корень: «dw»; значение: личности, уважаемые люди. В ране революционном турецком языке имело официально-вежливый характер, использовалось в обращениях к высокопоставленным лицам. В современном языке архаизировалось и употребляется, в основном, в формальных или историко-стилистических контекстах.[14]

Как видно из приведённых примеров, арабские заимствования, адаптированные в постреволюционном турецком языке, в процессе реформ подверглись в первую очередь фонетической и графической трансформации, а не полной замене. Использование латиницы позволило упростить восприятие и произношение таких слов.

Лексические изменения в турецком языке в период языковой революции как видно из вышеприведённых примеров происходили поэтапно. На первом этапе осуществился переход от арабской письменности к латинице, сопровождавшийся частичным преобразованием слов. Однако процесс трансформации лексики на этом не завершился, что подтверждается сравнительным анализом двух редакций политического дискурса М.К. Ататюрка – *Nutuk* («Речь»). Первое издание отражает начальные изменения: адаптацию слов к латинице с добавлением аффиксов и гласных в соответствии с правилами новотурецкого языка. [9] Четвертое издание демонстрирует более глубокие лексические сдвиги, а именно замену арабских и персидских заимствований, ранее транслитерированных с минимальными изменениями, на неологизмы. Эти неологизмы формировались на основе современных словообразовательных моделей турецкого языка.

Для иллюстрации изменений рассмотрим отрывки из первой и четвертой редакций *Nutuk* (Речь – политический дискурс как исторический

документ М.К. Ататюрка) в таблице № 1 и примеры трансформации.

Таблица № 1. Сравнительно-сопоставительный анализ *Nutuk* (Речь) на предмет лексических изменений

Первое издание	Четвертое издание	Перевод
Biz, Erzurumda, Kongre mukarrerâtının her tarafça anlaşılmasına ve müttehiden tatbikatını temin esbabına tevessül ederken , «Karakol Cemiyetinin Teşkilâtı Umumiye Nizamnamesi» ve «Karakol Cemiyeti Vezâifi Umumiye Talimatnamesi» diye matbu birtakım evrakin, bütün orduya, kumandan, zabit , herkese tevzi olunduğundan haberdar edildik.	Biz, Erzurum'da, Kongre kararlarının her tarafça anlaşılmasına ve birlikte tatbikatını temin vasıtalarına girişirken , «Karakol Cemiyeti'nin Teşkilâtı Umumiye Nizamnamesi» ve «Karakol Cemiyeti Vezâifi Umumiye Talimatnamesi» diye matbu birtakım evrakin bütün orduya, kumandan, subay , herkese dağıtıldığından haberdar edildik.	В то время как мы в Эрзуруме принимали меры к тому, чтобы решения съезда были понятны всем и выполнялись сообща, нам сообщили, что некие печатные документы под названием «Karakol Cemiyeti Teşkilâtı Umumiye Nizamnamesi» и «Karakol Cemiyeti Vezâifi Umumiye Talimatnamesi» были распространены среди всей армии, командиров, офицеров и всех остальных.

1. *mukarreratının* → *kararlarının*: слово «*mukarreratının*» происходит от арабского корня «*karrara*» – «решать». В четвёртом издании оно заменено на более простую и общеупотребительную форму «*kararlarının*», производную от турецкого «*karar*» – «решение». Это замена сложного заимствования на неологизм с тем же значением.

2. *esbabına* → *vasıtalara*: слово «*esbab*» (множественное от «*sebeb*» – причина) заменено на «*vasıtalara*» от «*vasita*» – «средство». Обе формы происходят из арабского языка, но «*vasita*» считается более доступным и общеупотребительным в современном турецком.

3. *tevessül ederken* → *girişirken*: глагол «*tevessül etmek*» – означает «приступать». Его замена на «*girişmek*» отражает тенденцию к упрощению глаголов то есть переход от составных к простым неологизмам.

4. *müttehiden* → *birlikte*: «*Müttehiden*» – наречие арабского происхождения, означающее «совместно». Заменено на более современное и чисто тюркское «*birlikte*», также означающее «вместе». Яркий пример замены заимствования тюркским аналогом.

5. *zabit* → *subay*: «*Zabit*» – османское слово арабского происхождения, означающее «офицер». В современном языке его заменяет «*subay*», слово тюркского происхождения с тем же значением, используемое в официальной военной терминологии.

6. *tevzi olunduğundan* → *dağıtıldığından*: «*Tevzi olunmak*» – пассивная форма от арабского «*tevzi*»

(«распределение»). Современная замена «dağıtıl-mak» происходит от турецкого «dağıtmak» – «распределить». Замена отражает тенденцию перехода от составных к простым глаголам неологизмам.

Массовая замена слов неологизмами в период языковой революции потребовала усилий не только от учёных-лингвистов, но и от простых людей. Как отмечают турецкие исследователи, для создания новых слов взамен иностранных были разработаны специальные опросники и даже игры, побуждающие участников предлагать свои варианты неологизмов.

Вопрос появления новых слов в языке неоднократно и глубоко изучался как отечественными, так и зарубежными учёными. Среди российских исследователей можно выделить В.И. Заботкину [4], Н.З. Котелову [5], А.А. Брагину [3] и Т.В. Попову [6].

Французский лингвист Ж.Ф. Саблероль обращает внимание на временные рамки, в течение которых новое слово может считаться неологизмом. По его мнению, этот период составляет до пяти лет.

А.А. Брагина предлагает рассматривать неологизмы в широком и узком смысле. В широком смысле под неологизмами понимается любое лексическое новообразование, тогда как в узком – только те слова, которые появляются из-за необходимости назвать новые предметы или явления. [3]

И.В. Арнольд, исследуя тему неологизмов, определяет их как «слова, созданные по общепринятым способам словообразования или заимствования для обозначения нового предмета, либо уже существующие слова, расширившие своё значение». [2]

Наиболее полное описание неологизмов предлагает Дитер Херберг. По его мнению, неологизмы – это новые лексические единицы, возникающие в языке в определённый исторический период развития языкового сообщества. Такое слово распространяется в обществе и в течение некоторого времени воспринимается как неологизм. [1]

Вопросами классификации неологизмов занимались многие отечественные учёные, упомянутые ранее в статье [1],[2],[3],[4],[6]. Основные критерии классификации: выделенные этими исследователями, включают:

- а) способ появления;
- б) период существования;
- в) степень новизны;
- г) отношение к языку и место в нём;
- д) модель словообразования.

Каждый из этих критериев подразделяется на конкретные типы.

Способ появления:

Лексические неологизмы – слова, образованные по продуктивным словообразовательным моделям.

Семантические неологизмы – уже существовавшие в языке слова, которые приобрели новое

значение, то есть произошло расширение их семантики.

Фразеологические неологизмы – устойчивые выражения, получившие новое значение.

Период существования:

- *Однократное употребление.*
- *Непродолжительное использование* «инновационных» слов, которые исчезают из языка после определённого времени (обычно до 5 лет).
- *Слова, прочно вошедшие в языковую систему и закрепившиеся навсегда.*

Степень новизны: Отечественные учёные делят неологизмы на абсолютные и относительные. К абсолютным относят совершенно новые слова, ранее не существовавшие в языке. К относительным – слова или выражения, которые сами по себе не новы, но обрели дополнительное значение.

Отношение к языку

Неологизмы классифицируются на узуальные и незуальные. Узуальные – это общезыковые неологизмы, принятые в широком употреблении. Неузуальные – окказиональные новообразования, используемые в специфических контекстах.

Последний критерий классификации неологизмов связан **с моделями их образования**. Среди них выделяют следующие продуктивные способы:

- *Аффиксация* – присоединение аффиксов к корню для создания новых слов на основе существующих лексических единиц.
- *Обратная деривация* – отделение аффикса от основы для формирования нового слова.
- *Конверсия* – переход слова из одной части речи в другую. Как отмечает Л. Бауэр, чаще всего конверсии подвергаются имена существительные, которые становятся глаголами.[10]
- *Словосложение* – образование неологизма путём соединения двух основ в одно сложное слово.

Помимо перечисленных продуктивных моделей, существуют менее распространённые способы: клиппинг (усечение), аббревиатуры, акронимы, блендинг (телескопные слова) и удвоение.

Однако, если применить предложенную классификацию к явлению, происходившему в период языковой революции в Турции, становится очевидным, что ни один из существующих подтипов не отражает его в полной мере. Уникальный процесс создания слов, в котором участвовали все слои населения, не находит соответствия в типологиях, разработанных отечественными и зарубежными учёными.

В период языковой революции новые слова формировались путем полной замены арабских заимствований лексемами, созданными на основе словообразовательных моделей современного турецкого языка. Этот процесс был обусловлен **не** появлением новых явлений или социальной потребностью в расширении лексикона, а искусственным стремлением соответствовать идеологическим установкам кемализма. Такие неоло-

гизмы, массово внедрявшиеся в язык для вытеснения существующих аналогов по национально-государственным мотивам (см. таблицы № 2), в рамках данного исследования мы предлагаем обозначить термином «прескриптивные неологизмы». Этот термин подчеркивает их директивный, предписывающий характер.

Помимо этого, одним из важных направлений в реформировании турецкого языка в первой половине XX века стало переосмысление и переопределение базовых понятий, связанных с национальной идентичностью. Семантические сдвиги в таких ключевых терминах, как «Türk» и «Millet», отражают не только языковую модернизацию, но и фундаментальные изменения в концепции нации в переходе от Османской империи к Турецкой Республике. В дореволюционный период термин «Türk» имел преимущественно этническую нагрузку, обозначая людей тюркского происхождения. Однако после революции в рамках кемалистской идеологии на построение гражданской нации значение этого слова подверглось трансформации: «Türk» стал использоваться для обозначения всех граждан, проживающих на территории Турецкой Республики, независимо от их этнического происхождения. Таким образом, произошло смещение от этнического к гражданскому и инклюзивному определению национальной принадлежности.

Сходным образом изменилось значение слова «Millet». В контексте Османской империи «millet» обозначало этно-религиозную группу (например, христианские, еврейские или мусульманские общины). В постреволюционный период это слово было переосмыслено и стало обозначать «нацию», объединённую языковым критерием. Таким образом, «millet» в республиканском контексте отождествляется с гражданами, говорящими на турецком языке, независимо от их этнического бэкграунда.

Эти изменения демонстрируют стратегическое использование языковой политики в процессе формирования новой турецкой национальной идентичности. Семантическое перераспределение значений стало частью масштабной идеологической реконструкции, направленной на унификацию населения под единой лингвистической, культурной и политической категорией – «турецкой нацией».

Результаты исследования

В результате анализа языковых изменений был выявлен семантический сдвиг в ряде лексических единиц: *Türk*, *Türk dilli* и *Millet (Türk milleti)*. Кроме того, обнаружен новый способ введения лексем в язык, который в данной работе обозначен как «прескриптивные неологизмы» и получил соответствующее определение «*новые предписанные слова, которые заменяют существующие в языке аналоги по национальным соображениям и в интересах государства*».

Литература

1. Алиаскарова Г.Ф. Сравнительный анализ неологизмов в современном русском и немецкий языках/ Г.Ф. Алиаскарова //Вестник СГТУ. Саратов: СГТУ, 2007.№ 4. с. 226–231.
2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. – 2-е изд., перераб./И.В. Арнольд.М.: Флинта Наука, 2012. С. 376.
3. Брагина А.А. Неологизмы в русском языке/А.А. Брагина. М.: Наука,1973. С. 224.
4. Заботкина В.И. Новая лексика современного английского языка/ В.И. Заботкина. Москва. Высш.шк., 1982. С. 128.
5. Котелова Н.З. Первый опыт лексикографического описания русских неологизмов /Н.З. Л.: Наука, 1983. С. 456.
6. Попова Т.В. Русская неология и неография./ Т.В. Попова, Екатеринбург. ГОУ ВПО УГТИ-УПИ, 2005. С. 96.
7. Рустамова Ю.Ф. Политический дискурс в период языковой революции в Турции/ Ю.Ф. Рустамова, Москва, Научный аспект, 2023. Электронный ресурс.URL: <https://na-journal.ru/10–2023-filologiya-lingvistika/6494-politicheskii-diskurs-v-period-yazykovoi-revolyucii-v-turcii> (дата последнего обращения: 07.05.2024)
8. Рустамова Ю.Ф. Прикладное исследование идиолекта М.К. Ататюрка методом дигитативного анализа/ Ю.Ф. Рустамова, Москва, Современный ученый, 2024, № 7. С. 116–123.
9. Atatürk M.K. Nutuk/M.K. Atütürk. İstanbul. 1934. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://archive.org/details/nutuk-1.cilt-indir/page/n10/mode/1up?view=theater> (дата обращения: 09.12.2024)
10. Bauer L. English word-formation/L. Bauer.- Cambridge: Cambridge University Press, 2002, с. 328.
11. Этимологический словарь турецкого языка. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://www.nisanyansozluk.com/kelime/VASi> (дата обращения: 09.12.2024)
12. Этимологический словарь турецкого языка. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://www.nisanyansozluk.com/kelime/tevdi> (дата обращения: 10.12.2024)
13. Этимологический словарь турецкого языка. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://www.nisanyansozluk.com/kelime/vazife> (дата обращения: 15.12.2024)
14. Этимологический словарь турецкого языка. Электронный ресурс. Режим доступа: <https://www.nisanyansozluk.com/kelime/zevat> (дата обращения: 17.12.2024)
15. Этимологический словарь турецкого языка. Электронный ресурс. Режим доступа: https://ia600102.us.archive.org/22/items/TurkccedenOsmanlncayaCepKplavuzu/Türkçeden%20Osmanlıcaya%20Cep%20Kılavuzu_text.pdf (дата обращения: 20.09.2024)

PRESCRIPTIVE NEOLOGISMS: A NEW TERM FOR ANALYZING LEXICAL REPLACEMENT IN TURKEY'S LINGUISTIC REVOLUTION

Rustamova Y.F.

State University of Enlightenment

The article is devoted to the study of lexical changes in Turkish language provoked by the language revolution in Turkey in the 20th century. The main purpose of the work is to record and describe in detail the transformations of lexical units (LE) that took place during this crucial period. The object of the study is publicistic materials of the first president of Turkey Mustafa Kemal Atatürk, which reflect the language reforms of that time. The subject of analysis is the processes of LE replacement, as well as the typology of these replacements in the context of language policy. As a result of the study, the author expanded the existing classification of subtypes of neologisms by introducing a new term – 'prescriptive neologisms'. This term refers to 'new prescribed words introduced to replace existing linguistic analogues for national and state reasons'. The article describes the step-by-step process of mass replacement of vocabulary, supported by historical examples. The comparative analysis helped to reveal the characteristics of the new neologisms that appeared during the reform period.

Keywords: Neologisms, semantic shift, prescriptive neologisms, language revolution in Turkey.

References

1. Aliaskarova, G.F. Comparative Analysis of Neologisms in Modern Russian and German Languages / G.F. Aliaskarova // Bulletin of SSTU. Saratov: SSTU, 2007, No. 4, pp. 226–231.
2. Arnold, I.V. Lexicology of Modern English. – 2nd ed., revised / I.V. Arnold. Moscow: Flinta Nauka, 2012, 376 p.
3. Bragina, A.A. Neologisms in the Russian Language / A.A. Bragina. Moscow: Nauka, 1973, 224 p.
4. Zabotkina, V.I. New Vocabulary of Modern English / V.I. Zabotkina. Moscow: Vysshaya Shkola, 1982, 128 p.
5. Kotelova, N.Z. The First Experience of Lexicographical Description of Russian Neologisms / N.Z. Kotelova. Leningrad: Nauka, 1983, 456 p.
6. Popova, T.V. Russian Neology and Neography / T.V. Popova. Ekaterinburg: GOU VPO UGTI-UI, 2005, 96 p.
7. Rustamova, Yu.F. Political Discourse During the Period of Language Revolution in Turkey / Yu.F. Rustamova. Moscow: Nauchny Aspekt, 2023. Electronic resource. URL: <https://na-journal.ru/10–2023-filologiya-lingvistika/6494-politicheskii-diskurs-v-period-yazykovoi-revolyucii-v-turcii> (last accessed: 07.05.2024).
8. Rustamova, Yu.F. Applied Study of M.K. Atatürk's Idiolect Using Digital Analysis Methods / Yu.F. Rustamova. Moscow: Sovremennyy Ucheny, 2024, No. 7, pp. 116–123.
9. Atatürk, M.K. Nutuk / M.K. Atatürk. Istanbul, 1934. Electronic resource. Access mode: <https://archive.org/details/nutuk-1.cilt-indir/page/n10/mode/1up?view=theater> (accessed: 09.12.2024).
10. Bauer, L. English Word-Formation / L. Bauer. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, 328 p.
11. Etymological Dictionary of the Turkish Language. Electronic resource. Access mode: <https://www.nisanyansozluk.com/kelime/VASi> (accessed: 09.12.2024).
12. Etymological Dictionary of the Turkish Language. Electronic resource. Access mode: <https://www.nisanyansozluk.com/kelime/tevdı> (accessed: 10.12.2024).
13. Etymological Dictionary of the Turkish Language. Electronic resource. Access mode: <https://www.nisanyansozluk.com/kelime/vazife> (accessed: 15.12.2024).
14. Etymological Dictionary of the Turkish Language. Electronic resource. Access mode: <https://www.nisanyansozluk.com/kelime/zevat> (accessed: 17.12.2024).
15. Etymological Dictionary of the Turkish Language. Electronic resource. Access mode: https://ia600102.us.archive.org/22/items/TurkccedenOsmanlıncayaCepKılavuzu/Türkçeden%20Osmanlıcaya%20Cep%20Kılavuzu_text.pdf (accessed: 20.09.2024).

Симфония символов: любовная лирика Густаво Адольфо Беккера сквозь призму романтического мировосприятия

Соколова Ольга Константиновна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков
и коммуникативных технологий, ФГАОУ ВО Национальный
исследовательский технологический университет «МИСИС»
E-mail: olgasok1975@gmail.com

В статье рассматривается символическая природа любовной лирики выдающегося испанского поэта-романтика Густаво Адольфо Беккера в контексте романтического мировосприятия. Исследуются ключевые образы и мотивы его поэзии: символика взгляда, природных стихий, мотивы недостижимого идеала и трансцендентного. Особое внимание уделяется глубинному синтезу любовных и религиозных мотивов, сакрализации объекта любви и трансформации традиционных религиозных образов в контексте любовной лирики поэта. Раскрывается центральная для эстетической концепции Беккера формула «La poesía eres tú» («Поэзия – это ты»), отражающая его понимание поэзии как живого воплощения чувственного начала и идеального соединения духовного и материального. Анализируется концепция поэзии как формы мистического переживания, в которой Беккер соединяет романтическое понимание искусства с элементами религиозного опыта. Прослеживается влияние творчества Беккера на развитие испанской поэзии, в частности на поэтов «поколения 1898» и «поколения 1927», для которых его произведения стали источником аутентичной испанской поэтической традиции. Делается вывод о том, что любовная лирика Беккера представляет собой сложную символическую систему, в которой личный опыт трансформируется в универсальное переживание, соединяющее человеческое и божественное, временное и вечное, реальное и идеальное.

Ключевые слова: Густаво Адольфо Беккер, романтическая поэзия, любовная лирика, символизм, трансцендентное, «La poesía eres tú», религиозно-мистические мотивы, синтез земного и идеального, испанский романтизм, сакрализация любви, недостижимый идеал, символика взгляда.

Творчество Густаво Адольфо Беккера (1836–1870), несмотря на свою относительную малоизвестность за пределами испаноязычного мира, представляет собой одно из высочайших воплощений романтического духа в испанской литературе XIX века. Своеобразие лирического голоса Беккера, соединяющего в себе трагическую простоту выражения с глубиной философского осмысления, позволило ему стать связующим звеном между классическим романтизмом и зарождающимися модернистскими тенденциями в испанской поэзии. К концу XIX века, как отмечает М.М. Фиалко, Беккер «обретает славу возможно лучшего писателя Испании 19 века», становясь негласным наставником для поэтов «поколения 1898» и «1927» годов, среди которых такие выдающиеся фигуры как Рубен Дарио, Хуан Рамон Хименес и Луис Сернуда.

Цель данного исследования заключается в анализе символической природы любовной лирики Беккера через призму романтического мировосприятия, которое, трансформируясь в его творчестве, приобретает уникальные черты. Именно в сфере любовной лирики наиболее полно раскрывается характерное для поэта стремление к соединению реального и идеального, земного и трансцендентного через систему многозначных символов, преобразующих личный опыт в универсальное человеческое переживание.

Актуальность исследования определяется возрастающим интересом современного литературоведения к проблеме трансформации романтических концепций в литературе переходного периода, а также необходимостью более глубокого осмысления роли символа как средства выражения невыразимого в поэтической традиции. В отечественной испанистике творчество Беккера, как справедливо указывает Фиалко, «к сожалению, мало известно», что создает определенную лауну в понимании эволюции испанской поэтической традиции и её влияния на мировой литературный процесс.

Драматические обстоятельства жизни Густаво Адольфо Беккера создали тот эмоциональный фон, который впоследствии определил меланхолическую тональность его поэзии и сформировал особую чувствительность к теме недостижимого идеала. Ранняя смерть родителей (отец умер, когда мальчику было всего 5 лет, мать – когда ему исполнилось 11) наложила неизгладимый отпечаток на восприятие мира будущим поэтом. Образование, полученное в Колледже Сан Тельмо, хоть и было прервано, но дало Беккеру особое ощущение

ние морской стихии, которая станет одним из центральных символов его поэзии, воплощением бесконечности и неуловимости идеала [4].

Особое место в формировании любовной концепции Беккера занимает его отношение к Хулии Эспин. Биограф поэта Хулио Номбела описывает первое впечатление Беккера от этой юной певицы: «Густаво, пораженный, остановился, увидев ее, и, хотя мы продолжили путь, он не мог не оборачиваться, восторгаясь ее красотой». Именно Хулия становится воплощением недостижимого идеала и музой его «Рифм». Безответная любовь к ней оставила глубокий след в жизни поэта, что даже после разрыва отношений он настоял на том, чтобы его племянницу назвали Хулией. Этот факт, отмеченный Фиалко, свидетельствует о силе и глубине переживаний Беккера [3].

В 14-й Рифме, посвященной Хулии, поэт выражает идею мистической власти взгляда возлюбленной: «Te vi un punto, y, flotando ante mis ojos la imagen de tus ojos se quedó» («Я увидел тебя один миг, и, кружа пред моими глазами, остался вид твоих глаз»). Здесь мы видим рождение одного из ключевых символов любовной лирики Беккера – глаз, как отражения души и мистического канала, через который осуществляется связь между реальным и идеальным мирами.

Контрастом к этой идеальной любви стал брак поэта с Кастой Эстебан в 1861 году – союз, который биографы часто называют «самой большой ошибкой Беккера». Неудачная семейная жизнь, предательство жены, родившей ребенка от любовника, усилили в творчестве поэта мотивы одиночества и разочарования, заставив его ещё глубже погрузиться в мир идеальных представлений о любви. Личные переживания поэта стали тем эмоциональным материалом, который, преобразованный творческим воображением, позволил ему создать уникальную романтическую концепцию любви, как стремления к недостижимому совершенству.

Романтическое мировосприятие Беккера сформировалось под сильным влиянием немецкого романтизма, идеи которого проникали в испанскую культуру в течение первой половины XIX века. Для Беккера, как и для немецких романтиков, характерно понимание поэзии как особого способа познания мира, выходящего за пределы рационального постижения. В его лирике отчетливо прослеживается стремление к синтезу различных художественных форм – словесного, музыкального и визуального начал, что перекликается с концепцией универсальной поэзии Фридриха Шлегеля.

Центральной для эстетической концепции Беккера становится формула «La poesía eres tú» («Поэзия – это ты»), высказанная им в «Литературных письмах к женщине». Эта формулировка раскрывается самим автором: «La poesía es el sentimiento, y el sentimiento es la mujer» («Поэзия – это чувство, а чувство – это женщина»). В этом определении отражается не только романтическая идея о женском начале как источнике поэтического вдохнове-

ния, но и более глубокая мысль о том, что поэзия есть воплощение самой жизни в её эмоциональном аспекте. Беккер дополняет это понимание, характеризуя женщину как «стих, ставший плотью», что в романтическом ключе означает идеальное соединение духовного и материального начал [1].

Особое место в философско-эстетических воззрениях Беккера занимает концепция поэзии как формы мистического переживания. В IV Рифме он утверждает, что поэзия будет существовать, «пока для человека будет существовать тайна». Эта мысль перекликается с платоновской идеей о божественном безумии поэта и с традицией негативной теологии от Дионисия Ареопагита до Майстера Экхарта. Для Беккера, как отмечает Фиалко, «переживание остается невыразимым», и именно в этом невыразимом заключается сущность поэтического опыта.

Синтез романтических и религиозных мотивов становится характерной чертой творчества Беккера. Как указывает Фиалко, «христианские мотивы на протяжении всей его жизни оставались для него излюбленными, как та тайна, которую нельзя осознать вполне, отсылающая к вечному в смертной жизни». В одной из своих легенд поэт описывает храм как «*immenso como el espíritu de nuestra religión*» («бесконечный как дух нашей религии»). Это сближает его с традицией романтического католицизма, для которой характерно стремление к трансцендентному через эстетическое переживание. Однако, в отличие от религиозных мистиков прошлого, для Беккера, как и для других романтиков, «единственным путем было именно мистическое чувство идеального в реальном, его личное переживание» [2].

Беккеровская концепция поэзии как «пропедевтики трансцендентного» находит своё выражение в его трагическом восприятии творческого акта. Герой его рассказа «*Miserere*», стремясь сочинить музыку, равную «мелодии первозданного света», платит за это собственной жизнью. Этот образ становится метафорой творческого процесса как такового – стремления выразить невыразимое, достичь идеала ценой величайшего напряжения духовных сил.

Символическая природа образов в лирике Густаво Адольфо Беккера представляет собой сложную систему взаимосвязанных элементов, в которой реальные переживания трансформируются в универсальные категории, отражающие романтическое мировосприятие поэта. В центре этой системы находится символика взгляда и глаз, которая приобретает особое значение в «Рифмах», посвященных Хулии Эспин. Глаза возлюбленной становятся для Беккера своеобразным порталом в мир идеального, точкой соприкосновения земного и трансцендентного.

Рассмотрение 13-й Рифмы «*Tu pupila es azul y cuando ríes*» («Твои глаза голубые и когда ты смеешься») позволяет увидеть, как конкретный физический атрибут – голубые глаза Хулии Эспин – преобразуется под пером поэта в символ бес-

конечности и божественной тайны. Голубой цвет глаз ассоциируется с небесной глубиной и становится метафорой непостижимого. В этом контексте примечательно, что первое опубликованное стихотворение из будущих «Рифм» было посвящено именно этому образу, что свидетельствует о фундаментальном значении символики взгляда для всей поэтической системы Беккера.

В 14-й Рифме символика взгляда получает ещё более глубокое развитие: «Te vi un punto, y, flotando ante mis ojos, la imagen de tus ojos se quedó» («Я увидел тебя один миг, и, кружа пред моими глазами, остался вид твоих глаз»). Здесь мы видим удивительную метаморфозу: мгновенная встреча взглядов превращается в вечное присутствие образа возлюбленной в сознании поэта. Взгляд перестает быть просто физическим актом и становится мистическим опытом, преодолевающим границы времени и пространства. Глаза возлюбленной становятся символом того, что Фиалко называет «жаждой бесконечного» – стремления к трансцендентному через любовное чувство [6].

Примечательно, что образ глаз возникает в контексте первой встречи Беккера с Хулией Эспин, описанной его другом Хулио Номбелой: «Густаво, пораженный, остановился, увидев ее, и, хотя мы продолжили путь, он не мог не оборачиваться, восторгаясь ее красотой». Эта биографическая деталь, трансформируясь в поэтическом воображении Беккера, порождает целую систему взаимосвязанных символов, в центре которой находится взгляд, как момент соприкосновения с идеальным.

Наряду с символикой взгляда, особое место в любовной лирике Беккера занимают образы природных стихий – моря, неба и бездны, которые выступают как метафоры эмоциональных состояний. Образ моря, появившийся в творчестве поэта ещё в годы обучения в Колледже Сан Тельмо, «готовившем моряков», несет в себе коннотации бесконечности, изменчивости и опасной привлекательности. Море становится метафорой любовного чувства – столь же бездонного, переменчивого и потенциально губительного.

В LXXIV Рифме метафора бездны используется для передачи амбивалентности любовного чувства: «Me sentí de un ardiente deseo llena la alma, como atrae un abismo, aquel misterio hacia sí me arrastraba» («Я почувствовал душу, полную горячим желанием, как привлекает бездна, так та тайна к себе меня притягивала»). Бездна здесь – не просто метафора любовного влечения, но символ трансцендентного, которое одновременно притягивает и пугает своей непостижимостью. В этом образе наиболее полно раскрывается романтическое понимание любви, как опасного пути к идеальному.

Символика неба в лирике Беккера связана с представлением о божественном и недостижимом. В той же LXXIV Рифме поэт завершает описание своего мистического опыта словами: «Mas ay! Que, de los ángeles parecían decirme las mira-

das: El umbral de esta puerta sólo Dios lo traspasa» («Но взгляды ангелов, казалось, говорили: Порог этой двери его проходит лишь Бог!»). Небо становится символом абсолютного идеала, к которому стремится душа поэта, но который остается принципиально недостижимым для смертного.

Характерной особенностью символической системы Беккера является двойственность образов, их одновременная принадлежность к реальному и идеальному мирам. Конкретные физические детали – голубые глаза Хулии, морской пейзаж, небесное пространство – трансформируются в его поэзии, сохраняя связь с реальностью, но одновременно указывая на высшую сферу бытия. Эта двойственность символов отражает сущностную черту романтического мировосприятия – поиск идеального в реальном, стремление увидеть в конкретном проявление универсального.

В LXXVI Рифме эта двойственность проявляется особенно ярко. Описывая пустое место в постели – конкретную физическую деталь, поэт перемещается от этого образа к мыслям о бесконечности: «En el alma avivaron la sed de lo infinito, el ansia de esa vida de la muerte, para la que un instante son los siglos...» («В душе оживили жажду бесконечного, желание той жизни смерти, для которой века – один миг...»). Такое движение от реального к идеальному, от конкретного к абстрактному характерно для всей любовной лирики Беккера и отражает его стремление найти в любовном чувстве путь к трансцендентному.

Символическая природа образов в любовной лирике Беккера также тесно связана с его пониманием поэзии, как особого способа познания мира. В «Литературных письмах к женщине» он формулирует знаменитую мысль: «La poesía eres tú» («Поэзия – это ты»), разъясняя её следующим образом: «La poesía es el sentimiento, y el sentimiento es la mujer» («Поэзия – это чувство, а чувство – это женщина»). В этом контексте образ возлюбленной становится не просто объектом любовного чувства, но символом самой поэзии, как непосредственного, нерационального познания мира.

Мотив недостижимой любви пронизывает всю поэтическую систему Густаво Адольфо Беккера, выступая в качестве её структурообразующего элемента. Для поэта любовь – это не просто эмоциональное состояние или отношение между людьми, но особая форма мистического опыта, позволяющая прикоснуться к трансцендентному. Подобное восприятие любви имеет глубокие корни в европейской традиции – от платоновского эроса до христианской мистики, но в романтическом переосмыслении Беккера оно приобретает особую остроту и трагическое звучание [7].

Любовь, как мистическое переживание и форма познания идеального, наиболее полно выражена в LXXVI Рифме, где поэт говорит о «жажде бесконечного» и «желании той жизни смерти, для которой века – один миг». В этих строках отчетливо прослеживается связь между любовным чувством и стремлением к преодолению конечности

человеческого существования, к слиянию с вечностью. Любовь становится для Беккера тем мостом, который соединяет временное с вечным, конечное с бесконечным.

Религиозные мотивы занимают особое место в поэтической системе Густаво Адольфо Беккера, образуя сложное единство с мотивами любовными. Этот синтез религиозного и эротического, сакрального и светского в творчестве поэта имеет глубокие корни в европейской культурной традиции, от средневековой мистики до романтизма. Однако Беккер придает этому синтезу особую глубину и напряженность, трансформируя традиционные религиозные образы и мотивы в контексте своей любовной лирики.

Сакрализация объекта любви становится одним из ключевых приёмов поэтики Беккера. В его стихах возлюбленная приобретает черты божества, встреча с которым становится для лирического героя опытом трансцендентного. Эта тенденция отчётливо проявляется уже в самом характере первой встречи поэта с Хулией Эспин, описанной Хулио Номбелой: «Густаво, пораженный, остановился, увидев ее, и... не мог не оборачиваться, восторгаясь ее красотой». Само описание этого момента напоминает описание религиозного опыта, внезапного откровения, изменяющего всю жизнь человека.

В стихах Беккера образ возлюбленной часто наделяется атрибутами, традиционно ассоциируемыми с божественным. Её взгляд становится источником света, её присутствие преображает мир, а разлука с ней погружает лирического героя во тьму отчаяния, подобно отсутствию божественного присутствия. В своих «Литературных письмах к женщине» Беккер пишет: «La poesía eres tú, te he dicho, porque la poesía es el sentimiento, y el sentimiento es la mujer» («Поэзия – это ты, – сказал я тебе, – потому что поэзия – это чувство, а чувство – это женщина»). В этой концепции женщина и любовное чувство к ней становятся способом познания мира, что родственно религиозному познанию.

Примечательно, что Беккер не разделяет «высокое» религиозное чувство и «низкое» эротическое влечение – напротив, для него эти переживания представляют единство, где любовная страсть становится путём к трансцендентному. Подобно тому, как в «Песни песней» эротическое переживание становится метафорой духовного союза души с Богом, у Беккера любовное чувство трансформируется в мистический опыт соприкосновения с абсолютом.

Молитва как форма любовного обращения представляет собой ещё один аспект трансформации религиозных мотивов в лирике Беккера. Обращение к возлюбленной часто приобретает черты молитвенного обращения к божеству – с той же страстностью, надеждой на ответ и осознанием принципиальной дистанции между молящимся и объектом молитвы.

Особого внимания заслуживает Рифма ХСI, представляющая собой непосредственную молитву: «Patriarcas que fuisteis la semilla del árbol de la fe en siglos remotos: al vencedor divino de la muerte rogadle por nosotros» («Патриархи, кто были семенем древа веры в далекие века, у Божественного победителя смерти попросите у него о нас»). Хотя это стихотворение, написанное незадолго до смерти поэта (ноябрь 1870 года), имеет прямо религиозное содержание, в контексте всего творчества Беккера оно приобретает особый смысл. Молитва об искуплении грехов («Rogadle que perdone nuestras culpas a Aquél que vive y reina entre vosotros» – «Попросите, чтобы он простил наши грехи у того, кто живет и правит среди вас») перекликается с темой невозможной любви, которая проходит через всё его творчество [5].

Фиалко отмечает сходство между лирическим героем Беккера и героем рассказа «Miserere», который, «осознав свои грехи и пытаясь использовать свой талант, чтобы искупить их... услышав музыку ангелов, не может сочинить подобную ей и умирает в отчаянии». Это сближение между религиозным искуплением и творческим актом характерно для Беккера – для него искусство, любовь и религиозный поиск представляют разные аспекты одного стремления к трансцендентному.

Творчество Густаво Адольфо Беккера, при жизни почти не замеченное современниками, оказало глубокое и длительное воздействие на развитие испанской поэзии. Как отмечается в контексте, «при жизни почти неизвестный, к концу 19 века Беккер обретает славу возможно лучшего писателя Испании 19 века». Это запоздалое признание открыло путь к многогранной рецепции его идей и художественных приёмов в испанской литературе последующих эпох.

Рецепция любовной концепции Беккера поэтами «поколения 1898» и «1927» представляет собой сложный и многоплановый процесс. Многие поэты этих поколений «обращались к его творчеству и считали Беккера своим учителем: Рубен Дарио, Хуан Рамон Хименес, Луис Сернуда и другие». Для «поколения 1898», обратившегося к национальным корням в поисках новой испанской идентичности после катастрофы испано-американской войны, творчество Беккера стало одним из источников аутентичной испанской поэтической традиции, свободной от внешних влияний и в то же время созвучной европейскому романтизму.

Концепция любви как трансцендентного опыта, разработанная Беккером, нашла особенно глубокий отклик у Хуана Рамона Хименеса, чья любовная лирика наполнена теми же мотивами недостижимого идеала и мистического соединения с возлюбленной. Как и у Беккера, у Хименеса любовное чувство становится способом преодоления ограниченности человеческого существования, путем к соприкосновению с вечным. Однако если у Беккера этот путь часто окрашен трагизмом осознания принципиальной недостижимости идеала, то у Хименеса он чаще становится источни-

ком светлой надежды на возможность такого соединения.

Проведенное исследование символической природы любовной лирики Густаво Адольфо Беккера в контексте романтического мировосприятия позволяет сделать ряд существенных выводов. Творчество Беккера представляет собой уникальный синтез романтических идеалов, религиозных мотивов и личного экзистенциального опыта, воплощенный в системе многозначных символов.

Центральной для эстетической концепции поэта является формула «La poesía eres tú» («Поэзия – это ты»), раскрывающая его понимание поэзии, как живого воплощения чувственного начала. При этом женское начало трактуется как идеальное соединение духовного и материального, что отражает глубинную романтическую идею о синтезе противоположностей.

Анализ любовной лирики Беккера показал, что любовь в его понимании становится мостом между временным и вечным, конечным и бесконечным. Поэт преобразует традиционные религиозные образы, наделяя объект любви божественными атрибутами и превращая любовное чувство в мистический опыт соприкосновения с абсолютом. Эта сакрализация любви наследует традиции европейской мистической поэзии, но приобретает у Беккера особую напряженность и глубину.

Особое место в поэтической системе Беккера занимает концепция поэзии как формы мистического переживания, соединяющая романтическое понимание искусства с религиозным опытом. В этом смысле творчество, любовь и религиозный поиск для Беккера представляют разные аспекты единого стремления к трансцендентному.

Несмотря на относительную неизвестность при жизни, творческое наследие Беккера оказало глубокое влияние на развитие испанской поэзии, став источником вдохновения для поэтов «поколения 1898» и «поколения 1927» годов. Его концепция любви, как трансцендентного опыта нашла особенно глубокий отклик у таких авторов как Хуан Рамон Хименес, для которого, как и для Беккера, любовное чувство становится путем преодоления ограниченности человеческого существования.

Таким образом, любовная лирика Густаво Адольфо Беккера, рассмотренная сквозь призму романтического мировосприятия, предстает как сложная символическая система, в которой личный опыт трансформируется в универсальное переживание, соединяющее человеческое и божественное, временное и вечное, реальное и идеальное.

Литература

1. Бали Э. Мистическая лира Густаво Адольфо Беккера / Э. Бали // Стихи.ру: [сайт]. 2017. URL: <https://stihi.ru/2017/11/28/3198> (дата обращения: 11.04.2025).
2. Славянка О. Беккер Поэзия стихотворение IV / О. Славянка // Проза.ру: [сайт]. 2017. URL:

<https://proza.ru/2017/12/22/2216> (дата обращения: 11.04.2025).

3. Фиалко М.М. Трагическая романтика Густаво Адольфо Беккера / М.М. Фиалко // Начало: [сайт]. 2018. URL: <https://teolog.info/translations/tragicheskaya-romantika-gustavo-adol/> (дата обращения: 11.04.2025).
4. Хачатрян Р.А. Место и значение творчества Густаво Адольфо Беккера в контексте европейского и испанского романтизма / Р.А. Хачатрян // Актуальные проблемы литературы и культуры (Вопросы филологии. Выпуск 3). Ереван: Лингва, 2008. Ч. II. С. 17–25. URL: <http://old.brusov.am/docs/Filology-3-2.pdf> (дата обращения: 11.04.2025).
5. Bécquer, G.A. Rima XCIV / G.A. Bécquer // Wikisource: [сайт]. URL: https://es.wikisource.org/wiki/Rima_XCIV (дата обращения: 11.04.2025).
6. Becquer, G.A. Rimas XIV / G.A. Becquer // AllPoetry: [сайт]. URL: <https://allpoetry.com/Rimas-XIV> (дата обращения: 11.04.2025).
7. The 15 Best Poems By Gustavo Adolfo Bécquer (with Explanation // Psychology For: [сайт]. URL: <https://psychologyfor.com/the-15-best-poems-by-gustavo-adolfo-becquer-with-explanation/> (дата обращения: 11.04.2025).

A SYMPHONY OF SYMBOLS: THE LOVE POETRY OF GUSTAVO ADOLFO BÉCQUER THROUGH THE LENS OF ROMANTIC WORLDVIEW

Sokolova O.K.

National University of Science and Technology

This article examines the symbolic nature of the love poetry of the prominent Spanish Romantic poet Gustavo Adolfo Bécquer within the context of the Romantic worldview. It explores the key images and motifs in his poetry: the symbolism of the gaze, the elements of nature, motifs of the unattainable ideal, and the transcendent. Particular attention is paid to the profound synthesis of love and religious motifs, the sacralization of the object of love, and the transformation of traditional religious images within the context of the poet's love lyrics. The article reveals Bécquer's central aesthetic concept, «La poesía eres tú» («Poetry is you»), reflecting his understanding of poetry as a living embodiment of the sensual principle and an ideal union of the spiritual and the material. The analysis focuses on the concept of poetry as a form of mystical experience, in which Bécquer combines the Romantic understanding of art with elements of religious experience. The influence of Bécquer's work on the development of Spanish poetry is traced, particularly on the poets of the «Generation of '98» and the «Generation of '27», for whom his works became a source of authentic Spanish poetic tradition. The conclusion is drawn that Bécquer's love poetry represents a complex symbolic system in which personal experience is transformed into a universal experience, connecting the human and the divine, the temporal and the eternal, the real and the ideal.

Keywords: Gustavo Adolfo Bécquer, Romantic poetry, love lyrics, symbolism, transcendent, «La poesía eres tú», religious-mystical motifs, synthesis of the earthly and the ideal, Spanish Romanticism, sacralization of love, unattainable ideal, symbolism of the gaze.

References

1. Bali E. The Mystical Lyre of Gustavo Adolfo Becquer / E. Bali // Poetry.ru: [site]. 2017. URL: <https://stihi.ru/2017/11/28/3198> (accessed: 11.04.2025).
2. Slavyanka O. Bekker Poetry Poem IV / O. Slavyanka // Proza.ru: [site]. 2017. URL: <https://proza.ru/2017/12/22/2216> (accessed: 11.04.2025).
3. Fialko M.M. The Tragic Romance of Gustavo Adolfo Becquer / M.M. Fialko // Beginning: [site]. 2018. URL: <https://teolog.info/>

translations/tragicheskaya-romantika-gustavo-adol/ (date of access: 11.04.2025).

4. Khachatryan R.A. The Place and Significance of the Works of Gustavo Adolfo Bécquer in the Context of European and Spanish Romanticism / R.A. Khachatryan // Actual Problems of Literature and Culture (Problems of Philology. Issue 3). Yerevan: Lingua, 2008. Part II. P. 17–25. URL: <http://old.brusov.am/docs/Filology-3-2.pdf> (date of access: 11.04.2025).
5. Bécquer, G.A. Rima XCIV / G.A. Bécquer // Wikisource: [site]. URL: https://es.wikisource.org/wiki/Rima_XCIV (accessed on 11.04.2025).
6. Becquer, G.A. Rimas XIV / G.A. Becquer // AllPoetry: [site]. URL: <https://allpoetry.com/Rimas-XIV> (accessed on 11.04.2025).
7. The 15 Best Poems By Gustavo Adolfo Bécquer (with Explanation // Psychology For: [site]. URL: <https://psychologyfor.com/the-15-best-poems-by-gustavo-adolfo-becquer-with-explanation/> (accessed on 11.04.2025).

Тумина Виктория Андреевна,

преподаватель кафедры иностранных языков, Военный университет им. князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации

Исследование посвящено изучению феномена культурного двуязычия в современном политическом дискурсе США. В статье рассматриваются особенности употребления ксенонимов политиками США, с акцентом на их семантические, прагматические особенности, а также на модели их образования с учетом контекстов. Актуальность статьи заключается в том, что политический дискурс соответствует текущему социальному и экономическому контексту, отвечает потребностям нации и обеспечивает коммуникацию между обществом и политиками. Трансформация политического дискурса, последовавшая за избранием Д. Трампа, актуализирует исследование его особенностей в перспективе культурного двуязычия. Цель статьи – охарактеризовать культурное двуязычие в современных выступлениях политиков США. Задачи исследования включают: анализ политических выступлений, идентификацию ксенонимов (как маркеров культурного билингвизма), их систематизацию и дескрипцию, а также выявление наиболее продуктивных моделей их репрезентации. В статье освещаются примеры заимствования, гибридной модели и кальки при образовании ксенонимов. В ходе анализа учитывается контекст, а также комментарии, которые сопровождают их применение. Такой подход позволяет оценить и охарактеризовать прагматические особенности использования ксенонимов. В заключении представлена информация об особенностях использования ксенонимов как средства выражения культурного двуязычия в выступлениях американских политиков.

Ключевые слова: культурный билингвизм, внутренний перевод, ксеноним, политическая речь, политический дискурс США.

Введение

Данное исследование осуществляется в контексте интерлингвокультурологического подхода, при котором на первый план выходит осмысление принципов номинации инокультурных феноменов средствами родного языка. Этот аспект подразумевает проявления культурного билингвизма, так как интерлингвокультурология в своей основе содержит контакт двух языков и культур, проявляющийся на плане выражения, билингвизм как коммуникативный феномен рассматривается как ситуация, в которой человек либо обладает элементарными знаниями иностранного языка, либо же владеет иностранным языком в той же степени, в какой владеет и родным. Билингвизм как таковой позволяет человеку описывать феномены культуры средствами языка, который с ней не связан напрямую, что обеспечивает проявление языкового потенциала как средства вторичной культурной ориентации. Это свойство билингвизма играет ключевую роль в контексте межкультурной коммуникации. В.В. Кабакчи делает акцент на том, что в рамках культурного билингвизма удастся избежать в максимально возможной степени языковых интерференций, способных существенно снизить качество восприятия культурно-ассоциированной информации [Кабакчи, 2023, С. 56].

Потенциал билингвизма в описании культуры характеризуется рядом особенностей, и на него накладывается ряд ограничений. Среди них особенно выделяется степень владения иностранным языком и культурой. Этот фактор способен снизить качество передачи информации в пространстве культурного билингвизма, что проявляется в искажениях языка на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях, и в корректности использования языковых средств для передачи желаемой информации, приводя тем самым к семантическим и коммуникативным ошибкам [Легостаева, 2015, С. 51]. При этом, важным аспектом реализации культурного билингвизма остается его значительный потенциал в языковой экономике, так как он позволяет напрямую передавать информацию, и именно факт передачи информации об инокультурном феномене играет в этом процессе решающую роль.

Для целей исследования под проявлениями культурного билингвизма понимаются ксенонимы. Эти лексические единицы представляют собой языковые единицы, которые используются для выражения инокультурных феноменов. Они охватывают не только реалии, но также и прочие культурно-маркированные и наполненные культурно-специфическими ассоциациями феномены, такие как крылатые выражения, фразеологизмы, посло-

вицы и поговорки, имена собственные во всей их полноте (антропонимы, топонимы, имена литературных героев и др.) [Кабакчи, 2023, С. 35].

Ксенонимы как языковой инструмент для выражения культурного билингвизма характеризуются рядом особенностей и признаков. Они отличаются семантической точностью в контексте интеркультурного диалога, а также зависят от контекста, поскольку говорящий прагматически, в зависимости от собственных целей и задач, определяет модель построения данных лексических единиц. В интерлингвокультурологии выделяются следующие ключевые модели их создания: заимствование (то есть, транскрипция либо транслитерация оригинальной единицы средствами языка, на котором ведется коммуникация), калькирование (то есть, использование средств языка, на котором ведется коммуникация, при сохранении структуры оригинального феномена и его узнаваемости реципиентами), гибридная модель (включающая в себя иноязычный компонент и компонент на языке коммуникации). То есть, мы рассматриваем ксенонимы как признак билингвизма на основании их лексикологических особенностей: они представляют собой номинации инокультурных феноменов, а их употребление в речи позволяет привнести в текст иноязычные компоненты, выражающие ценные для понимания смыслы и особенности.

В основе формирования ксенонимов как средства реализации билингвизма лежит внутренний перевод. Природа внутреннего перевода состоит в том, что человек самостоятельно создает текст, описывающий феномены иноязычной культуры, учитывая при этом особенности конкретной ситуации общения, а также степень подготовленности аудитории. В связи с этим, существуют различные средства ввода языковых единиц этого типа в речь. Они могут употребляться как без каких-либо комментариев и уточняющих характеристик (например, *Moscow*, как правило, не требует уточнения о том, что речь идет о столице России). Однако, распространены и случаи уточняющих комментариев (*President of Belarus Alexander Lukashenko*), и использования ксенонимической привязки (построена на контексте и аналогиях с известными в языке и культуре коммуникации феноменами) либо параллельного подключения (с использованием описательных конструкций, трактующих суть описываемого инокультурного феномена) [Кабакчи, 2023, С. 158]. Мотивация выбора модели построения лексической единицы и ее встраивания в текст, в рамках культурного билингвизма, при этом часто определяется ситуативно и субъективно. То есть, в рамках исследования под внутренним переводом мы понимаем процесс самостоятельного подбора наиболее адекватного в конкретной ситуации способа выражения инокультурного феномена на языке коммуникации.

В этой связи, проявления культурного билингвизма и использование ксенонимических номинаций для описания инокультурных феноменов обусловлены прагматически. Они отражают це-

ли и задачи высказывания, которые часто выходят за пределы собственно передачи информации. Эти языковые единицы обеспечивают также и эмоциональное воздействие на аудиторию, формирование у нее желаемого говорящим отношения к предмету обсуждения. Эта особенность ярко проявляется себя в политических речах, которые представляют собой комплексный, многоуровневый коммуникативный феномен.

Под публичной речью понимается такой компонент политического дискурса, который направлен на непосредственное достижение коммуникативных целей и задач политика. Публичные речи в политике подразумевают общение политиков с аудиторией, с целью воздействия на нее. Ключевая задача речи политика состоит в формировании определенного воздействия на слушателей, что может выражаться и в рамках манипулирования, если этого требует достижение коммуникативных целей конкретной политической речи.

Коммуникативные особенности политических выступлений напрямую соотносятся с прагматическими целями и коммуникативными задачами конкретной ситуации. Публичные выступления политических деятелей по этой причине изобилуют выразительными средствами, отражающими экспрессивно-эмоциональный потенциал языка, что позволяет делать тексты речей более насыщенными, и это обеспечивает более эффективное вовлечение аудитории [Юдина, 2001, С. 57].

Применение ксенонимов в политических речах как инструмента выражения культурного билингвизма не только информирует публику о событиях, но также и призвано сформировать у слушателей желаемое говорящим отношение к обсуждаемой ситуации, проблеме, человеку.

Характеристика материала исследования

Материалом исследования являются публичные политические речи, произнесенные Д. Трампом и его соратниками в период с 2024 по начало 2025 гг. Всего было рассмотрено 18 речей, в которых выявлены 42 примера ксенонимов, выступающие в качестве инструмента выражения культурного билингвизма.

Для систематизации примеров и более наглядного обобщения результатов работы, выявленные примеры и контексты использования этих языковых единиц, а также распределены по моделям их формирования. К примерам приведены комментарии, которые отражают функциональные, содержательные, прагматические особенности использования ксенонимических номинаций в публичных речах американских политиков.

Классификация примеров использования ксенонимов как выражения культурного билингвизма по использованным моделям

Были выявлены примеры использования следующих моделей ксенонимов: заимствование, гибридная модель, калькирование. В первую очередь, сле-

дует привести примеры заимствований как отражения культурного билингвизма и описать принципы встраивания этих единиц в тексты речей политиков.

Ксенонимы-заимствования без уточняющих комментариев используются в текстах политических речей преимущественно как средства выражения информации, внесения фактических фоновых сведений в речь, что обеспечивает конкретизацию выражаемой информации. Необходимо привести некоторые примеры.

(1) *It's young people from **Russia and Ukraine** mostly that are just being decimated* (Donald Trump Speaks at the FII Investment Summit, 2025).

В этом примере ксенонимы использованы в контексте описания начала консультаций по проблемам СВО между США и РФ, то есть, они конкретизируют информацию, вводят аудиторию в контекст.

(2) *There's been a series of reciprocal actions taken over the last 10 years that have really diminished our ability to operate in **Moscow** as an example* (Rubio, Waltz, & Witkoff Speak To Reporters, 2025).

Лексема «Moscow» применяется для того, чтобы охарактеризовать цели и задачи консультаций между США и РФ, которые затрагивают в том числе и вопрос возвращения надлежащего уровня дипломатического представительства между странами, который был нарушен в ходе существенных разногласий между сторонами.

3) ***Mexico's** allowed a tremendous number of people to go through their country and into ours, and even people coming from Mexico. And illegals, it's totally illegal* (Trump Executive Orders, 2025).

Лексическая единица «Mexico» применяется Трампом для того, чтобы более точно и детально охарактеризовать суть миграционного кризиса в США. Акцент на Мексике позволяет политике сообщить фактическую информацию о том, что именно эта страна пропускает наибольшее количество нелегальных мигрантов. Чтобы подчеркнуть неудовлетворительную оценку этой ситуации, используется лексический повтор с градацией «and illegals, it's totally illegal», что оказывает воздействие на аудиторию и убеждает ее в необходимости противодействовать миграционным потокам в США через Мексику.

(5) *...we are concerned that the true values that we share, the values that bind us together with Europe are things like free speech, and democracy, and our shared history in winning two world wars and defeating **Soviet** communism and the like* (Marco Rubio on Face The Nation, 2025).

Использование ксенонима «Soviet» позволяет политике конкретизировать исторические сведения, сделать приводимый им контекст и пример более понятными для аудитории.

(6) *We starved **Hamas** and **Iran's** other terrorist proxies, and we starved them like they had never seen before, resources and support disappeared for them* (Trump and Netanyahu Speak to Press, 2025).

В этом примере выделенные лексемы применяются как средства описания проблем внешней

политики. Использование словосочетания «terrorist proxies» подразумевает, что от обозначенных внешнеполитических игроков США испытывает проблемы, так как они представляют собой угрозу, которую следует устранить.

(7) *In our meetings today, the prime minister and I focused on the future, discussing how we can work together to ensure **Hamas** is eliminated, and ultimately, restore peace to a very troubled region* (Trump and Netanyahu Speak to Press, 2025).

Сочетание ксенонима «Hamas» с словосочетанием с негативной оценкой «very troubled region» указывает на планируемые направления дальнейшей внешней политики страны: Трамп ставит перед собой цель снижения интенсивности конфликта в секторе Газа.

(8) *But the thing is that **Chavez**, when he came into power, took away everyone's guns. So now you're facing soldiers with assault rifles. What, you're going to throw some sticks at them or something, use finger guns? It doesn't work. So **Maduro**, even though he lost the election, is still in power* (Musk Speaks At Town Hall In Pennsylvania, 2024).

Употребление единиц «Chavez» и «Maduro», которые представляют собой фамилии действующего и бывшего президентов Венесуэлы, позволяет политике конкретизировать свою речь, в которой он рассуждает о важности сохранения права на оружие у населения страны. Данные ксенонимы выступают как инструмент демонстрации наглядного примера, подтверждающего верность позиции выступающего.

(9) *We had an opera singer that was incredible. We had the Bells of **Notre Dame*** (Trump Rally In Detroit, Michigan, 2024).

(10) *Then the bells rang and then the opera singer sang, and we had **Ave Maria** by **Pavarotti*** (Trump Rally In Detroit, Michigan, 2024).

В этих примерах ксенонимы относятся к сфере культуры, политик обращается к известным на весь мир феноменам европейской архитектуры и оперного искусства, чтобы подчеркнуть их ценность, а также сообщить аудитории, что эти культурные феномены требуют тщательного внимания и надлежащего уважения.

(11) *The way they got out was the most embarrassing thing that ever happened. Probably led to **Putin** going into **Ukraine**, probably* (Trump Town Hall In Pennsylvania, 2024).

В этом примере лексемы «Putin» и «Ukraine» применяются в речи как демонстрация контекста и условий внешней политики, а также позволяет Трампу изложить фактическую информацию о политических процессах на международной политике, с его точки зрения.

(12) *North Korea is very nuclear. I got along with them very well. **Kim Jong-un**.* (Trump Speaks In Chicago, 2024).

Дональд Трамп использует оним «Kim Jong-un», представляющий собой имя правителя Северной Кореи. С прагматической точки зрения, он употребляется для того, чтобы конкретизировать

фактические сведения о способностях Трампа налаживать дипломатические контакты с различными политическими режимами, что актуально для демонстрации собственной значимости в контексте предвыборной кампании за пост президента США.

(13) *We will deport the foreign **ji**had sympathizers and Hamas supporters from our midst.* (Trump Speaks To Jewish Group in Washington, 2024).

Выделенные в этом примере ксенонимы применяются Трампом для того, чтобы показать существующие в американском обществе проблемы антисемитизма. Делается акцент на их связях с арабским миром, сторонниками исламского джихада. Политик формирует одинаковые по структуре словосочетания с единицами «Hamas sympathizers» и «ji

had sympathizers» для номинации существующей проблемы.

(14) *So after **Fukushima** happened in Japan, people were asking me in California, “Are we worried about a nuclear cloud coming from Japan?” I’m like, “No, that’s crazy. It’s actually... It’s not even dangerous in **Fukushima**.”* (Elon Musk and Donald Trump Interview, 2024).

Посредством лексемы «Fukushima» политик приводит конкретный пример, описывая факт землетрясения в Японии в 2011 году. То есть, оним выступает как фоновая информация в тексте речи.

(15) *In **Venezuela**, crime is down 72%. **Caracas**, **Venezuela** is a very, very dangerous place* (Trump Rally in Grand Rapids, Michigan, 2024).

Использование топонимов «Venezuela» и «Caracas» позволяет Д. Трампу сделать приводимый им пример более ярким, а также указать на то, что в Венесуэле чрезмерно высокий уровень преступности, что обеспечивает информирование аудитории и повышает ее осведомленность.

Кроме того, заимствования без комментариев – то есть, известные инокультурные понятия – используются политиками и как инструмент выражения оценки ситуации, в рамках чего они выступают как предметы сравнения, как прецедентные феномены, как источники ассоциаций. Необходимо привести некоторые примеры.

(16) *You look at **Hiroshima**, you look at **Nagasaki**, multiply that times 500 times and the world would be destroyed* (Donald Trump Speaks at the FII Investment Summit, 2025).

Дональд Трамп употребляет ксенонимы «Hiroshima» и «Nagasaki» как номинации известных всему миру городов, пострадавших от ядерных взрывов. Он использует их как средство оценки риска начала ядерной войны и указывает на ее разрушительность для всего человечества.

(17) *It looks like **Gettysburg**. If you see the old pictures of **Gettysburg**, it’s soldiers lying all over the field, body parts all over the field, they’re all dead, and this is going on on a daily basis* (Trump Executive Orders, 2025).

В этом примере Трамп обращается к топониму «Gettysburg», который представляет собой наи-

менованное города, при котором состоялась одна из наиболее кровопролитных битв Гражданской войны в США. За счет этой единицы политик указывает на значительное число жертв, жестокость проведения СВО.

(18) *Kamala Harris is a radical left **Marx**, is rated even worse than Bernie Sanders* (Trump Rally In Detroit, Michigan, 2024).

Посредством антропонима «Marx», который представляет собой фамилию известного немецкого философа-экономиста Карла Маркса, Д. Трамп выражает негативную оценку в отношении своего политического оппонента Камалы Харрис в ходе предвыборной кампании.

(19) *I’ll tell you what, I’ve been investigated more than the great **Alphonse Capone**. Did you ever hear of **Al Capone**? You think this has been fun? But we had four of the greatest years* (Trump Rally In State College, Pennsylvania, 2024).

В данном примере Трамп использует ксеноним «Al Capone / Alphonse Capone», которым он выражает сарказм насчет желания представителей Демократической партии навязать ему тюремное заключение, обвинив в тяжелых преступлениях. Эта лексема является именем известного в США мафиозо, символом преступного мира XX века.

В рассмотренных речах также были выявлены и ксенонимы-заимствования с уточняющими комментариями. Необходимо привести некоторые примеры.

(20) *Now you know **Chairman Xi** very well. Can you imagine her and him negotiating, or even standing together?* (Elon Musk and Donald Trump Interview, 2024).

(21) *And I want to thank in particular, I mean, we have so many of the people, yes, Sir Mohammed, all the people, but in particular we have to thank **Crown Prince Mohammed bin Salman** for hosting these historic talks and talks that went very, very well* (Donald Trump Speaks at the FII Investment Summit, 2025).

(22) *I called them up and I talked to the **President of France, Emmanuel Macron**, who’s a nice guy. I said ... But he likes France* (Trump Rally in Grand Rapids, Michigan, 2024).

(23) *I’m thrilled to welcome the **Prime Minister of India, my friend, Narendra Modi**, back to The White House, and we spent a lot of time here and a lot of time in India and he’s a very special man* (Trump and Modi Speak to the Press, 2025).

(24) *Today, I’m delighted to welcome **Israeli Prime Minister Benjamin Netanyahu** back to the White House* (Trump and Netanyahu Speak to Press, 2025).

(25) *I’m speaking with **Prime Minister Trudeau** tomorrow morning, and I don’t expect anything very dramatic* (Trump Update on Tariffs, 2025).

В примерах 20–25 уточняющими комментариями являются указания на должности, которые занимают упоминаемые политики, что обеспечивает конкретизацию и точность передаваемой фактической информации в рассмотренных речах поли-

тиков. Ксенонимы-заимствования используются как средство изложения фактической информации.

Кроме того, были выявлены и иные типы ксенонимов-заимствований с комментариями. Необходимо привести некоторые примеры.

(26) *It's the **savage** Venezuelan prison gang, **Tren de Aragua**. Do you know them? It's a very nice group of young gentlemen, very fine people. There were **gang members** in **Venezuela*** (Trump Rally In Detroit, Michigan, 2024).

В контексте описания проблем, которые испытывает общество США из-за нелегальной миграции, используется единица «Tren de Aragua», который сопровождается следующими комментариями, приводящими негативные оценки в речь. В частности, используются конструкции «savage Venezuelan prison gang», «gang members in Venezuela», а также саркастическая конструкция «very nice group of young gentlemen, very fine people». Этим ксенонимом Трамп подчеркивает значимость упоминаемой им проблемы.

Далее, следует обратиться к примерам калькирования при создании ксенонимов в контексте культурного билингвизма.

(27) *I think deploying 10,000 National Guardsmen on the Mexican side from **Mexican National Guard** is a very good sign* (Marco Rubio Speaks to Reporters on USAID, 2025).

Словосочетание «Mexican National Guard» представляет собой калькированную номинацию Национальной гвардии Мексики, что позволяет выразить фактическую информацию в речи, конкретизировать смысл упоминаемых деталей для аудитории.

(28) *Let me tell you, the first thing I did was terminated **Nord Stream two***. (Trump Speaks In Chicago, 2024).

Использование словосочетания «Nord Stream two» (который является калькой от «Северный поток – 2») позволяет Трампу изложить для аудитории фактическую информацию, а также подчеркнуть свою результативность в контексте предвыборной борьбы за пост президента страны.

Были выявлены и примеры использования гибридной модели при построении ксенонимов в политических выступлениях.

(29) *And the killing fields of **Eastern and Southern Ukraine** is unacceptable* (Rubio, Waltz, & Witkoff Speak To Reporters, 2025).

Единицы «Eastern Ukraine» и «Southern Ukraine» представляют собой примеры создания гибридных лексических единиц, в которых вторые компоненты были заимствованы. Данные ксенонимы являются топонимами, и подобная конструкция характерна для создания топонимических номинаций.

(30) *You look at the last Cold War against the **Soviet Union**, America won it in part because it rallied allies to it* (Trump Speaks In Chicago, 2024).

Топоним «Soviet Union» является примером гибридной модели, он используется как средство

номинации исторического феномена – Советский Союз. Структура лексической единицы указывает на то, что первый компонент заимствован, второй – представляет собой существительное из лексической системы английского языка.

Результаты исследования

По результатам проведенной структурной классификации примеров ксенонимов как средства выражения культурного билингвизма, описания их содержательных, функциональных, прагматических особенностей, необходимо сформировать таблицы для наглядной репрезентации выявленных закономерностей. В Таблице 1 представлено соотношение ксенонимов в речах американских политиков по критерию модели их формирования.

Таблица 1. Соотношение ксенонимов по модели формирования

Модель формирования	Количество
Заимствование	38 (из них 11 – с комментариями-уточнениями)
Калькирование	2
Гибридная модель	3

Анализ указывает на преобладание случаев использования ксенонимов, которые являются заимствованиями, что объясняется тем фактом, что в политических речах часто упоминаются иноязычные и инокультурные политические феномены, например, имена политиков, названия политических движений и т.д.

В этой связи, уместно рассмотреть смысловые особенности использования ксенонимов как выражения культурного билингвизма в речах американских политиков. Результаты представлены в Таблице 2.

Таблица 2. Соотношение ксенонимов по семантическому признаку

Тематическая сфера	Количество
Внешняя политика	25
Миграционный кризис	6
История	5
Культура	4
Проблемы общества	2

Анализ указывает на то, что наиболее часто ксенонимы используются для обозначения феноменов и процессов, связанных с внешней политикой США, это объясняется тем фактом, что в контексте внешней политики наиболее ярко проявляется межкультурный и межъязыковой диалог.

Кроме того, важно охарактеризовать особенности использования этих языковых единиц и с точки зрения их функциональной роли в речах. Результаты представлены в Таблице 3.

Таблица 3. Соотношение ксенонимов по прагматической функции

Функция ксенонима	Количество
Передача фоновой информации	35
Средство выражения оценки	7

Как показывает анализ, наиболее часто ксенонимы в речах политиков применяются как средство для передачи фоновой информации, конкретизации сведений, а также для придания речам большей наглядности и точности.

Заключение

В заключение проведенного исследования важно отметить, что ксенонимы являются важным лексическим компонентом речей политических деятелей США. Они выступают как средство выражения культурного билингвизма политиков и обеспечивают выражение информации, связанной с иными языками и культурами, донесение ее до аудитории. Рассматриваемые лексические единицы могут быть использованы и как средство выражения фактической информации в речах, и как инструмент выражения оценки. Они отражают различные тематические сферы, наиболее часто используются в описании проблем и задач внешней политики США. Структурный анализ ксенонимов показал, что наиболее часто они представлены в форме заимствований, включая как собственно заимствования, так и заимствования с уточняющими комментариями. В тех случаях, когда к ним добавляются комментарии с оценочным компонентом, они обеспечивают воздействие на аудиторию, а также наиболее точно выражают позицию политика по той проблеме, к которой он обращается.

Литература

1. Кабакчи В.В. Введение в интерлингвокультурологию. М.: Издательство Юрайт, 2023. 250 с.
2. Легостаева О.В. Лингвистическая составляющая билингвизма // Актуальные вопросы современной науки. 2015. № 42. С. 49–54.
3. Юдина Т.В. Теория общественно-политической речи. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2001. 158 с.
4. Donald Trump Speaks at the FII Investment Summit. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/donald-trump-speaks-at-fii-investment-summit> (дата обращения: 20.02.2025).
5. Elon Musk and Donald Trump Interview. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/elon-musk-and-donald-trump-interview> (дата обращения: 20.02.2025).
6. Marco Rubio on Face The Nation. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/marco-rubio-on-face-the-nation> (дата обращения: 20.02.2025).
7. Marco Rubio Speaks to Reporters on USAID. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/marco-rubio-speaks-to-reporters-on-usaid> (дата обращения: 20.02.2025).

8. Musk Speaks At Town Hall In Pennsylvania. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/musk-speaks-at-town-hall-in-pennsylvania> (дата обращения: 20.02.2025).
9. Rubio, Waltz, & Witkoff Speak To Reporters. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/donald-trump-speaks-at-fii-investment-summit> (дата обращения: 20.02.2025).
10. Trump and Modi Speak to the Press. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/trump-and-modi-speak-to-the-press> (дата обращения: 20.02.2025).
11. Trump and Netanyahu Speak to Press. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/trump-and-netanyahu-speak-to-press> (дата обращения: 20.02.2025).
12. Trump Executive Orders 2/18/25. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/trump-executive-orders-2-18-25> (дата обращения: 20.02.2025).
13. Trump Executive Orders on 2/14/25. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/trump-executive-orders-on-2-14-25> (дата обращения: 20.02.2025).
14. Trump Rally In Detroit, Michigan. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/trump-rally-in-detroit-michigan> (дата обращения: 20.02.2025).
15. Trump Rally in Grand Rapids, Michigan. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/trump-rally-in-grand-rapids-michigan> (дата обращения: 20.02.2025).
16. Trump Rally In State College, Pennsylvania. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/trump-rally-in-state-college-pennsylvania> (дата обращения: 20.02.2025).
17. Trump Speaks In Chicago. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/trump-speaks-in-chicago> (дата обращения: 20.02.2025).
18. Trump Speaks To Jewish Group in Washington. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/trump-speaks-to-jewish-group-in-washington> (дата обращения: 20.02.2025).
19. Trump Town Hall In Pennsylvania. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/trump-town-hall-in-pennsylvania> (дата обращения: 20.02.2025).
20. Trump Update on Tariffs. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/trump-update-on-tariffs> (дата обращения: 20.02.2025).
21. Vance Speaks at Munich Security Conference. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/vance-speaks-at-munich-security-conference> (дата обращения: 20.02.2025).

CULTURAL BILINGUALISM IN SPEECHES OF US POLITICIANS

Tumina V.A.

Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense

The article is devoted to the study of the phenomenon of cultural bilingualism in contemporary US political discourse. The article examines the peculiarities of the use of xenonyms by US politicians, focusing on their semantic, pragmatic features, as well as on the models of their formation taking into account the contexts. The relevance of the article lies in the fact that political discourse corresponds to the current social and economic context, meets the needs of the na-

tion and provides communication between society and politicians. The transformation of political discourse following the election of D. Trump actualises the study of its peculiarities in the perspective of cultural bilingualism. The aim of the article is to characterise cultural bilingualism in contemporary speeches of US politicians. The research objectives include: analysis of political speeches, identification of xenonyms (as markers of cultural bilingualism), their systematisation and descriptions, as well as identification of the most productive models of their representation. The article highlights examples of borrowing, hybrid model and calques in the formation of xenonyms. The analysis takes into account the context as well as the comments that accompany their use. This approach allows us to evaluate and characterise the pragmatic features of xenonym usage. The conclusion presents information about the peculiarities of the use of xenonyms as a means of expressing cultural bilingualism in the speeches of American politicians.

Keywords: Cultural bilingualism, internal translation, xenonym, political speech, US political discourse.

References

1. Kabakchi V.V. Vvedenie v interlingvokul'turologiju [Introduction into Interlinguaculturology]. M.: Izdatel'stvo Jurajt, 2023. 250 p.
2. Legostaeva O.V. Lingvisticheskaja sostavljajushhaja bilingvizma [Linguistic Component of Bilingualism] in: Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki. 2015. № 42. Pp. 49–54.
3. Judina T.V. Teorija obshhestvenno-politicheskoy rechi. [Theory of political Speech]. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 2001. 158 p.
4. Donald Trump Speaks at the FII Investment Summit. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/donald-trump-speaks-at-fii-investment-summit> (date of access: 20.02.2025).
5. Elon Musk and Donald Trump Interview. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/elon-musk-and-donald-trump-interview> (date of access: 20.02.2025).
6. Marco Rubio on Face The Nation. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/marco-rubio-on-face-the-nation> (date of access: 20.02.2025).
7. Marco Rubio Speaks to Reporters on USAID. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/marco-rubio-speaks-to-reporters-on-usaid> (date of access: 20.02.2025).
8. Musk Speaks At Town Hall In Pennsylvania. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/musk-speaks-at-town-hall-in-pennsylvania> (date of access: 20.02.2025).
9. Rubio, Waltz, & Witkoff Speak To Reporters. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/donald-trump-speaks-at-fii-investment-summit> (date of access: 20.02.2025).
10. Trump and Modi Speak to the Press. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/trump-and-modi-speak-to-the-press> (date of access: 20.02.2025).
11. Trump and Netanyahu Speak to Press. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/trump-and-netanyahu-speak-to-press> (date of access: 20.02.2025).
12. Trump Executive Orders 2/18/25. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/trump-executive-orders-2-18-25> (date of access: 20.02.2025).
13. Trump Executive Orders on 2/14/25. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/trump-executive-orders-on-2-14-25> (date of access: 20.02.2025).
14. Trump Rally In Detroit, Michigan. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/trump-rally-in-detroit-michigan> (date of access: 20.02.2025).
15. Trump Rally in Grand Rapids, Michigan. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/trump-rally-in-grand-rapids-michigan> (date of access: 20.02.2025).
16. Trump Rally In State College, Pennsylvania. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/trump-rally-in-state-college-pennsylvania> (date of access: 20.02.2025).
17. Trump Speaks In Chicago. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/trump-speaks-in-chicago> (date of access: 20.02.2025).
18. Trump Speaks To Jewish Group in Washington. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/trump-speaks-to-jewish-group-in-washington> (date of access: 20.02.2025).
19. Trump Town Hall In Pennsylvania. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/trump-town-hall-in-pennsylvania> (date of access: 20.02.2025).
20. Trump Update on Tariffs. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/trump-update-on-tariffs> (date of access: 20.02.2025).
21. Vance Speaks at Munich Security Conference. URL: <https://webflow.rev.com/transcripts/vance-speaks-at-munich-security-conference> (date of access: 20.02.2025).

Цзян Юань,

аспирант, преподаватель, Синьцзянский педагогический университет

E-mail: 1173628093@qq.com

Чжан Юйюй,

аспирант, доцент, Синьцзянский педагогический университет

E-mail: 12382703@qq.com

В статье рассматривается языковая политика и ее эволюция в пяти странах Центральной Азии после распада Советского Союза, а также анализируется баланс, которого удалось достичь этим странам между сохранением национального единства и этнического разнообразия. В первые годы независимости пять стран Центральной Азии законодательно закрепили статус основных этнических языков как государственных, ослабили влияние русского языка и укрепили национальный суверенитет и национальную идентичность. Однако политика дерусификации привела к конфликтам между русскими и немногими этническими группами, что повлияло на социальную стабильность и экономическое развитие. С развитием глобализации и улучшением отношений между Центральной Азией и Россией статус русского языка в Центральной Азии постепенно восстановился и стал важным инструментом трансграничного общения. В статье отмечается, что языковая политика пяти стран Центральной Азии в основном следовала трем направлениям: монизм, дуализм и диверсификация. Однако в реальных операциях сосуществование основных этнических языков и русского языка стало мейнстримом. В конечном итоге, разработка и реализация языковой политики не только отражают потребности суверенности страны, но и находятся под сильным влиянием экономической глобализации и международных отношений.

Ключевые слова: языковая политика, Центральная Азия, статус русского языка, влиянием экономической глобализации и международных отношений.

Языковая политика всегда имела особое значение для построения национального единства в многоэтнических странах. После распада Советского Союза страны Центральной Азии столкнулись с серьезными проблемами национального восстановления, политического и культурного развития, а также с многочисленными трудностями поддержания стабильности режима и защиты этнического многообразия. Поэтому особенно важно проводить языковую политику, соответствующую национальным интересам. Языковая политика многоэтнических стран в основном пойдет по пути монизма, дуализма или плюрализма. Это особенно актуально для стран Центральной Азии после обретения ими независимости. Хотя конкретная языковая политика каждой страны различна, у них также есть много общего, а именно, закрепление статуса национального языка основного этнического языка. Страны Центральной Азии имеют уникальный статус среди стран вдоль «Один пояс, один путь». Только понимая явные и неявные языковые стратегии, реализуемые пятью странами Центральной Азии, мы можем лучше понять социальное развитие пяти стран Центральной Азии, а также ценностную ориентацию и направление развития, подразумеваемые за их языковой политикой, что поможет реализации стратегии «Один пояс, один путь».

Языковая политика, то обычно считается, что в узком смысле она относится к использованию государством публичной власти для влияния или вмешательства в язык, тогда как в широком смысле она включает не только решения и действия правительства, но и отношение общественности и других субъектов к языку (Schiffman, 1996). Под явной политикой понимают политику, которая четко изложена в государственных законах, постановлениях и правилах. Под неявной политикой понимается идеология, связанная с языком, включая языковые установки, позиции и концепции, которые также можно назвать «языковой культурой». Если мы хотим определить понятие Центральной Азии, то Центральная Азия, обсуждаемая в этой статье, в основном относится к определенному региону, образованному несколькими этническими режимами со схожим культурным и историческим происхождением, расположенному в Центральной Азии. После распада Советского Союза этот историко-культурный регион в основном был разделен на пять стран: Казахстан, Узбекистан, Таджикистан, Кыргызстан и Туркменистан. Поэтому в узком смысле Средняя Азия относится к вышеуказанным пяти странам Центральной Азии.

Поскольку Центральная Азия является типичным многоэтническим и многоязычным регио-

ном, ее этническая и языковая структура населения весьма сложна. Поэтому языковая политика стран Центральной Азии должна учитывать двойную проблему этнического конфликта и сохранения национального единства, то есть должным образом регулировать взаимосвязь между национальным единством и этническим многообразием. Поэтому в первые дни независимости пять стран Центральной Азии приняли законы о языках, в которых указывалось, что основным этническим языком должен быть государственный язык, что ослабило статус русского языка в их собственной стране, а дерусификация в течение некоторого времени в полной мере проявилась в явной и неявной политике различных стран. Такой подход в определенной степени позволил достичь цели быстрого повышения статуса доминирующей этнической группы и обеспечения стабильности и единства государственной власти в первые дни независимости. Это в основном отражено в следующем: Таджикистан дважды принимал конституции в 1994 и 1999 годах, еще больше закрепив статус таджикского языка как государственного. 5 октября 2009 года Законом Республики Таджикистан «О государственном языке» установлено, что «государственным языком Республики Таджикистан является таджикский», а «другие языки, за исключением случаев, предусмотренных настоящим Законом, все национальности и племена, проживающие на территории республики, имеют право свободно пользоваться родным языком». Данный закон не затрагивает правовой статус русского языка, и русский язык утратил статус «языка межнационального общения». В 1989 году в Казахской ССР был принят Закон о языке, в котором говорилось, что казахский язык является государственным и что русский и казахский языки используются на равных основаниях. В 1997 году новый «Закон о языке» еще раз уточнил, что государственным языком является казахский, и граждане имеют право общаться на родном языке и выбирать язык общения, обучения и работы. (Вэй Яли, 2018) В сентябре 1989 года Киргизская Советская Социалистическая Республика приняла Закон о языке, в котором указывалось, что кыргызский язык является государственным. В 1993 году первая после обретения независимости Конституция подтвердила это и гарантировала сохранение, равноправное и свободное развитие русского и других языков, используемых жителями республики. В октябре 1989 года в Узбекской ССР был принят Закон о языке, согласно которому узбекский язык являлся государственным. В 1992 году конституция, принятая после обретения независимости, подтвердила статус узбекского языка как государственного и не предоставила русскому языку статуса официального, сделав его лишь языком межнационального общения. В мае 1990 года Закон Туркменистана «О языке» установил, что туркменский язык является государственным языком. После обретения независимости в 1992 году в новой Конституции вновь четко провозгла-

шалось, что туркменский язык является государственным языком. В 1996 году русский язык утратил юридический статус межнационального языка и стал просто иностранным языком. (Ван Ли, 2017)

Однако политика дерусификации языка привела к конфликтам и противоречиям между этническими группами большинства в пяти странах Центральной Азии и этническими группами меньшинства, в основном русскими, что охладило энтузиазм элит меньшинства в политике, бизнесе и обществе и повлияло на нормальное развитие социальной экономики страны. Потому что исторически русская этническая группа четыре раза в больших количествах мигрировала в Среднюю Азию. Русский язык широко пропагандировался в советское время. Хотя русские иммигранты не понимали местного этнического языка, это никак не влияло на их учебу, работу и жизнь. Русские иммигранты в основном работают в научно-исследовательских институтах, партийных и государственных органах, различных вузах, а некоторые занимают руководящие должности. После распада Советского Союза изменения в языковой политике привели к различной степени дискриминации русской этнической группы в плане политических прав, трудовых прав и повседневной жизни, что в определенной степени усилило антагонизм с этническим большинством, а также к различной степени реэмиграции русской этнической группы. Это привело к огромным потерям человеческого капитала в пяти странах Центральной Азии. Однако в последние годы, поскольку страны Центральной Азии пересматривают статус русского языка, их отношения с Россией в определенной степени улучшились и развились, а энтузиазм людей в странах Центральной Азии изучать русский язык возрос. (Чжу Е, 2016)

Всесторонний анализ языковой политики пяти стран Центральной Азии показывает, что явная языковая политика, принятая пятью странами Центральной Азии, в основном реализуется через национальное законодательство, включая конституцию, закон о языке и соответствующие нормативные акты; неявная политика, принятая в основном, заключается в том, что существуют неписанные правила при отборе государственных служащих, включая президентские выборы, требующие от них владения своими национальными языками; а защита и развитие своих национальных языков поощряются через образовательные средства и каналы. Третье – содействие использованию национального языка посредством рекламы и создания языкового ландшафта.

Однако, как бы ни хотелось властям закрепить абсолютный суверенитет своего национального языка, реальный спрос общества на язык и потребности дипломатии в условиях глобализации заставляют власти идти на компромиссы. Конкретные причины таковы: Во-первых, в силу исторических традиций, ресурсов русского языка, экономических и торговых связей, трудовой иммиграции и функций межнационального общения, даже

в условиях большой волны дерусификации русский язык не утратил своей привлекательности. Более 70 лет пять стран Центральной Азии и Россия сосуществуют на одном национальном пространстве. После обретения независимости пять стран Центральной Азии стали «задним двором» России и традиционной «сферой влияния». Влияние России в Центральной Азии не может быть уменьшено или даже устранено в краткосрочной перспективе. Во-вторых, российское правительство придает все большее значение пяти странам Центральной Азии и постоянно увеличивает свои инвестиции в политику, экономику, образование, дипломатию и другие сферы. Укрепляя обмен талантами с пятью странами Центральной Азии, содействовать совместному использованию образовательных ресурсов, использовать образовательные, кадровые и технологические преимущества России, помогать странам Центральной Азии в восстановлении и создании различных русскоязычных школ, а также создавать образовательные и экономические условия для того, чтобы россияне могли работать и жить на местах. В подсознании жителей Средней Азии владение русским языком – это не только навык, но и символ идентичности. Это, безусловно, придаст русскому языку большую жизнеспособность. В-третьих, имидж России как великой державы также способствует повышению статуса русского языка в странах Центральной Азии. Мы должны признать, что, учитывая всеобъемлющую национальную мощь России, ее стратегическое положение в Центральной Азии и ее глубокие исторические корни, русский язык как язык трансграничного общения в Центральной Азии незаменим другими языками.

Из этого следует, что в настоящее время пять стран Центральной Азии могут принять лишь следующие три варианта языковой политики:

Один из них – единый путь. В рамках этого пути языковая политика предусматривает, что страна может использовать только один язык в качестве своего национального или официального языка, как это было в случае некогда популярного движения за использование только английского языка в Соединенных Штатах и политики Советского Союза по укреплению русского языка. Целью такого подхода является то, что доминирующая или авторитетная группа в стране хочет сохранить свой язык в качестве единственного официального языка как символ авторитета новой консолидированной государственной власти и доказать, что она имеет более высокую легитимность, чем другие члены страны. Поэтому единая языковая политика обычно фокусируется на том, как справедливо относиться к другим языкам меньшинств, исходя из предпосылки определения национального языка или официального языка. В процессе реализации предоставление равного статуса языкам меньшинств должно быть связано с отношением доминирующей этнической группы и желаниями этнических меньшинств. Однако очевидно, что в силу глубоких политических, исторических

и культурных корней русского языка в пяти странах Центральной Азии эта языковая политика вряд ли достигнет своей цели в краткосрочной перспективе, а вот социальных конфликтов легко усугубит. Второй путь – двойной. Целью реализации данного подхода является поддержание баланса между языковыми группами для обеспечения политической стабильности. Поэтому эти страны обычно принимают подход с двумя официальными языками, чтобы сбалансировать эти отношения. Казахстан после обретения независимости является типичным примером, ставя казахский и русский языки в принципе на один уровень. Это относительно нейтральный и стратегический подход, который способствует поддержанию гармонии и стабильности в многоэтнической стране в первые дни независимости. Третий путь – диверсифицированный. Эта языковая политика поощряет многоэтнические страны принимать несколько национальных языков или официальные языковые системы, где несколько языков формально имеют равный статус, а группы меньшинств могут выбирать, сохранять ли свои исконные языки. Большинство европейских демократических стран принимают эту форму, наиболее типичными из которых являются языковая политика Швейцарии и Бельгии. (Дун Тяньмэй, 2019) Однако такого рода языковая политика не будет той языковой политикой, которую власти пяти стран Центральной Азии обычно склонны проводить, поскольку им особенно необходимо подчеркнуть суверенитет своей нации.

Подводя итог, можно сказать, что эволюция языковой политики в странах Центральной Азии и изменения статуса русского языка свидетельствуют о том, что игра между политической корректностью доминирующих этнических языков и инструментальной функцией русского языка будет продолжаться. С одной стороны, пять стран Центральной Азии законодательно определили основной этнический язык в качестве государственного и рассматривают его как символ независимости. С другой стороны, язык большинства этнических групп не в состоянии в полной мере взять на себя функции национального языка, что вынуждает правительства принимать прагматичную законодательную двуязычную систему, то есть языковую политику, в которой язык большинства этнических групп и русский язык сосуществуют. В конечном итоге экономическая глобализация усилила языковую и культурную конкуренцию между странами. Распространение языка отражает экономическую мощь и политическое влияние национального государства. Другими словами, сможет ли язык стать основным языком страны и служить инструментом трансграничного общения, будет зависеть от совокупной национальной мощи страны.

Литература

1. Шиффман, Х. Лингвистическая культура и языковая политика. Нью-Йорк: Routledge, 1996.

2. Дун Тяньмэй. Выбор и оценка языковой политики в странах Центральной Азии. Российские, восточноевропейские и центральноазиатские исследования, № 5, 2019.
3. Ван Ли. От политических идеалов к социальной реальности: анализ языковой политики в пяти странах Центральной Азии. Журнал Хэнаньского педагогического университета (философия и социальные науки), 2017 (5).
4. Вэй Яли. Сравнительное исследование языковой политики в странах Центральной Азии на фоне инициативы «Один пояс, один путь». Сравнительные исследования культурных инноваций, № 7, 2018.
5. Чжу Е. Языковая политика пяти стран Центральной Азии после обретения независимости с точки зрения стратегии «Один пояс, один путь»: оценка и реагирование. Исследования языковой политики и планирования, 2016 (12).

LANGUAGE CHOICE: IDEAL AND REALITY

Zhang Yuyu, Jiang Yuan
Xinjiang Normal University

The article examines the language policy and its evolution in the five Central Asian countries after the collapse of the Soviet Union, and analyzes the balance that these countries have managed to achieve between maintaining national unity and ethnic diversity. In the early years of independence, the five Central Asian countries legislatively enshrined the status of the main ethnic languages as state languages, weakened the influence of the Russian language, and strengthened national sovereignty and national identity. How-

ever, the de-Russification policy led to conflicts between Russians and a few ethnic groups, which affected social stability and economic development. With the development of globalization and the improvement of relations between Central Asia and Russia, the status of the Russian language in Central Asia has gradually recovered and has become an important tool for cross-border communication. The article notes that the language policy of the five Central Asian countries mainly followed three directions: monism, dualism, and diversification. However, during the language policy implementation, the coexistence of the main ethnic languages and the Russian language has become mainstream. Ultimately, the development and implementation of language policy not only reflects the needs of the country's sovereignty, but is also heavily influenced by economic globalization and international relations.

Keywords: language policy, Central Asia, the status of the Russian language, the influence of economic globalization and international relations Preface

References

1. Shiffman, H. Linguistic Culture and Language Policy. New York: Routledge, 1996.
2. Dong Tianmei. Language Policy Selection and Evaluation in Central Asian Countries. Russian, East European and Central Asian Studies, No. 5, 2019.
3. Wang Li. From Political Ideals to Social Reality: An Analysis of Language Policy in Five Central Asian Countries. Journal of Henan Normal University (Philosophy and Social Science), 2017 (5).
4. Wei Yali. A Comparative Study of Language Policy in Central Asian Countries under the Background of the Belt and Road Initiative. Comparative Studies of Cultural Innovation, No. 7, 2018.
5. Zhu E. Language Policies of Five Central Asian Countries after Independence from the Perspective of the Belt and Road Strategy: Evaluation and Response. Language Policy and Planning Research, 2016 (12).

Психологизм в изображении человека и общества в романе Эдит Уортон «Эпоха невинности»

Чечикова Елена Павловна,

кандидат филологических наук, Воронежский институт МВД
России

E-mail: malyshatik290786@yandex.ru

В статье исследуется тонкий психологизм романа Э. Уортон «Эпоха невинности» как ключевой инструмент в создании многогранных образов персонажей и раскрытии сложной динамики нью-йоркского высшего общества конца XIX века. Анализируется, как автор посредством детализированного описания внутреннего мира героев демонстрирует трагический конфликт между личными желаниями и жесткими социальными нормами. Указывается на отсутствие прямых характеристик героев и ситуаций и рассматриваются способы раскрытия ключевых образов на уровне подтекста. Доказывается, что углубленный психологический анализ не только позволяет понять индивидуальные трагедии героев, но и является эффективным способом критики условностей и лицемерия «эпохи невинности». Исследование базируется на анализе текстовых фрагментов романа, демонстрирующих использование автором внутренних монологов, несобственно-прямой речи и других приёмов психологического реализма. Роман является ярким произведением психологической прозы рубежа XIX–XX веков, но автор использует свои индивидуальные приёмы.

Ключевые слова: Эдит Уортон, «Эпоха невинности», психологизм, символизм, контекст.

«Эпоха невинности» (в некоторых переводах «Век невинности») – это роман американской писательницы Эдит Уортон, написанный в 1920 году и получивший Пулитцеровскую премию в 1921 году.

Несмотря на простоту сюжета, этот роман можно отнести к лучшим произведениям психологической прозы рубежа XIX–XX веков. Не характеризуя напрямую ни героев, ни ситуации, писательница предоставляет читателям самостоятельно разобраться в тонкостях психологических состояний персонажей. Имплицируя в текст причины тех или иных поступков героев, Э. Уортон запускает «пусковые механизмы» читательского восприятия и вызывает в сознании читателей определённые образы, модели, культурные традиции. Рассмотрим психологизм романа на примере некоторых образов.

Основные события романа происходят в 1970-х годах в высших кругах Нью-Йорка, чья размеренная жизнь нарушается возвращением из Европы Эллен Оленской, сбежавшей от своего супруга.

Светское общество – один из самых любимых «персонажей» Э. Уортон. Она рисует картину нравов американского общества эпохи своего детства. Внутри нью-йоркского общества всегда существовало разделение по тем ценностям, которые находятся в приоритете у их семей. Одна часть была более прагматичной и предпочитала заботиться в первую очередь о деньгах, одежде и еде, а другая часть считала эти наслаждения грубыми и посвящала свою жизнь «путешествиям, садоводству, изящной словесности».

Характерно, что в этом обществе почти никогда и ничего не говорится напрямую, не делается в открытую. Все словно «живут в мире иероглифов», в котором все реально существующие вещи и понятия заменены «условными знаками». Так, например, когда Арчер Ньюленд, главный мужской персонаж романа, настоял на досрочном объявлении о своей помолвке с Мэй, её мать миссис Вэланд чувствовала себя обязанной изобразить своё сопротивление этому и последующую уступку просьбам дочери, хотя она прекрасно понимала причину такой поспешности со стороны жениха и одобряла её.

Ньюленда раздражает искусственность чистоты, откровенности и невинности его невесты, созданных специально для того, чтобы доставить ему удовольствие уничтожить их, поскольку, по мнению женской половины этого общества, именно в этом уничтожении чистоты и заключается главное желание и наслаждение мужчины. Но Ньюленд

да эта искусственная невинность оставляет равнодушным, и он искренне не понимает, почему невесте не предоставляется такое же право на свободу добрачной жизни, как и жениху. Ему очень хочется снять с глаз невесты повязку и заставить её посмотреть на реальный мир, но в то же время он боится, что Мэй окажется неспособной увидеть и понять это мир, что она сможет «лишь пустым взором смотреть в пустоту».

Узким мирком нью-йоркского общества заправляет горстка людей со старомодными понятиями. Особенно сильно эта консервативность взглядов проявляется в отношении к браку и разводу. Если законы, допускающие развод, можно назвать вполне современными и либеральными, то обычаи, категорически развод отрицающие, действительно косны и старомодны. А уж в случае, когда женщина имела неосторожность навлечь на себя хоть малейшее подозрение, общество неумолимо. И даже свобода, полученная женщиной в случае развода, не вполне способна уравновесить моральный ущерб, принесённый ей грубыми сплетнями и осуждением света. Как тут не вспомнить роман Л.Н. Толстого «Анна Каренина», в котором хоть развод и должен был случиться по инициативе женщины, её судьба была предreshена. Притязание женщины на личное счастье, не связанное с семейным долгом, по мысли Л.Н. Толстого, равносильно безнравственности [1]. Также в образе Эллен Оленской мы видим отражение судьбы автора романа, Эдит Уортон. Её крайне неудачный брак завершился разводом [2]. В этих и подобных им историях личность всегда приносится в жертву общественному порядку: люди вопреки здравому смыслу отстаивают привычные им ценности.

Старомодное нью-йоркское общество словно намеренно предпочитает не видеть ничего плохого, не знать об этом, а потому делать вид, что это плохое просто не существует. Благодаря такому «фарисейству» воздух Нью-Йорка остаётся кристально чистым.

Самый большой страх представителей этого общества – отличиться хоть в чём-нибудь от других. И даже миссис Мингготт, которая всегда и обо всём имеет своё независимое мнение, считает жизнь Эллен конченной после того, как она посмела бросить вызов этому обществу и добровольно стала не такой, как все.

В их домах ничто не совершается без церемоний. Даже если к обеду приглашено только четверо гостей, стол накрывается ровно в семь часов, чтобы смена блюд прошла без спешки до того времени, как джентльменам пора будет закурить свои сигары.

В мире Велландов каждая мелочь каждую секунду подчинена общему распорядку и вписывается в общий ход времени, из-за чего любое менее упорядоченное существование кажется нереальным и даже опасным. Потому и людей, своей жизнью нарушающих этот общий распорядок, они не принимают и не признают. Причем Эллен не единственная в этом списке. Например, в от-

ношении Эмерсона Силлеторна Нью-Йорк единогласно считает, что ничто на свете не может объяснить его выбор профессии и революционные поступки, и горячо сочувствует «бедняжке» жене. Но Эмерсон – плоть от плоти этого общества, а потому его нельзя вырвать, но и принять невозможно.

Тем не менее, когда в свете обсуждаются причины посещения графиней Оленской отвергнутой обществом Регины Бофорт, один из джентльменов называет её поступок опрометчивым и объясняет его «добротой сердца», но миссис Арчер списывает такое поведение на «пристрастие к эксцентричным людям» и желание Эллен эпатировать публику, а мистер Джексон к тому же считает Эллен не слишком разборчивой в общении и приписывает эту неразборчивость заграничному воспитанию. Лишь Мэй пытается оправдать непростительный поступок кузины и говорит, что она действовала «из лучших побуждений», чем провоцирует миссис Арчер упрекнуть Эллен ещё и в «неосмотрительности».

Также в семействе Велландов существует принцип, согласно которому каждый член семьи каждую минуту должен быть чем-то занят, то есть все обременены печальной необходимостью убивать время, чем-то занимать пустоту. Ньюленда такая необходимость раздражает, он эпатирует общество каламбурами вроде: «Вместо того, чтобы тратить время, я, пожалуй, его сберегу» и способен намеренно посвятить день пассивному отдыху, чем вызывает осуждение миссис Велланд и упреки в отсутствии дальновидности, а логичное объяснение Мэй, что он читает книгу, списывается на «наследственные причуды».

Приезд сбежавшей от мужа графини Оленской, являющийся отправной сюжетной точкой, несомненно, является вызовом такому обществу.

Сила родовой дисциплины заставляет Мэй разделять мнение семьи о том, что Эллен лучше быть «несчастливой женой, чем разведенной» и исключить Ньюленда из обсуждения этого вопроса, потому что он всеми силами будет стараться убедить семью не отпускать её.

По законам старого Нью-Йорка делом чести клана Велландов было сплотиться вокруг родственницы, которая из него изгонялась. Поэтому, как только было принято окончательное решение об отъезде, а билет – куплен, все лицемерно пытались вернуть Эллен её былой успех, посетовать на её несчастное прошлое и благожелательно одобрить настоящее.

Это нежелание общества видеть и знать правду делает Эллен в их среде бесконечно одинокой и несчастной. Несмотря на их доброту и показное участие, Эллен не может согласиться на их просьбу притворяться, а потому оказывается отвергнутой этим обществом.

Арчер Ньюленд оказывается свободным от предрассудков и способным посочувствовать страданиям молодой женщины, попавшей в беду, потому что она «имела несчастье неудачно вый-

ти замуж, но это не причина опускать голову, как будто она какая-то преступница», «Госпожа Оленская несчастлива, но это не делает её отверженной». Ему претит лицемерие высшего света, которое «готово заживо похоронить молодую женщину». В разговоре с мистером Джексон Ньюленд бесстрашно заявляет, что женщины должны иметь равные права с мужчинами.

Ньюленда, в отличие от всех остальных, влечет к графине, и источник этого влечения в первую очередь в любопытстве и желании её разгадать. Ведь его невеста Мэй как дитя воспитавшего её общества абсолютно прозрачна и предсказуема.

Возникшая симпатия заставляет Ньюленда перенять у Эллен её взгляд на мир. Она словно открывает ему глаза на привычные вещи, и вот он уже готов поступиться привычными понятиями, непредвзято оценить родную среду и взглянуть на всё по-другому: «вы открываете мне глаза на вещи, на которые я смотрел так долго, что перестал их видеть».

Таким образом, встреча с Эллен Оленской коренным образом поменяла все понятия Ньюленда.

Когда Ньюленд думает, что он уже избавился от нелепых условностей Нью-Йорка, Эллен своей простотой и естественностью даёт ему понять, насколько он ещё ими скован.

Ньюленд понимает, что высшим светом они с Эллен воспринимаются как любовники, и такое лицемерное отношение к Эллен – способ лишить его жизни «без пролития крови», который приняли люди, ставящие правила приличия выше смелости и больше всего боящиеся скандала. Ньюленд чувствует себя пленником в стане врагов и понимает, что общество хочет показать ему, что он может стать следующим, кого так же безжалостно изгонят. А пока все предпочитают делать вид, что никогда не ставили «под сомнение ни добропорядочность графини Оленской, ни полноту семейного счастья» Ньюленда и Мэй. Факт того открытия, что Мэй разделяет мнение общества о нём, вызывает у Ньюленда «хохот сидящих внутри демонов». И снова он испытывает такую решительность, что она даёт ему силы отпустить ситуацию и представить событиям идти своим чередом.

Став мужем и почтенным главой семьи, он занимался благородным делом, и этим сумел заполнить свою жизнь, но душевной гармонии не почувствовал. Образ Эллен стал для него воплощением утраченной мечты юности, сочетающим всё то, чего ему недоставало. Долгая семейная жизнь привела его к мысли о том, что важно сохранение достоинства в браке, несмотря на скучное исполнение долга, в противном случае брак может стать формой борьбы низменных страстей. Мэй осталась в его восприятии такой же верной, великодушной но и такой же неспособной к духовному росту и лишённой воображения.

Сам же Ньюленд утратил вкус к авантюрам и эпатажу, к путешествиям и эмоциям, как человек, неуклонно выполняющий свой долг и не оставляющий в своей жизни места ничему иному. «Четкое

разграничение добра и зла, честности и бесчестия, приличного и неприличного оставляло слишком мало простора для непредвиденного». Мир вокруг изменился настолько, что чужое прошлое уже никого не интересует.

Лишь после смерти Мэй Ньюленд с опозданием чувствует благодарность к ней за то, что она была единственной, кто сумел его понять. Его жизнь была полна невысказанных сомнений и подавленных воспоминаний, а она всегда знала об этом и молча жалела.

Когда Ньюленду наконец представилась возможность увидеться с мечтой своей молодости, когда ничто не могло бы разлучить его с ней, когда для страсти уже поздно, но самое время для «дружбы в осенней тишине её близости», Ньюленд отступает и оставляет нетронутой свою реликвию. «Скажи, что я придерживаюсь старомодных взглядов, этого будет достаточно».

Мечтая о совместном будущем с Мэй Велланд, Ньюленд Арчер заранее прощает ей недостаток в виде тёмного прошлого её кузины. Он думает, что сможет не напоминать ей о том, что «на репутации Эллен Оленской есть хотя бы малейшая тень». Он абсолютно уверен в том, что, будучи воспитанными в одном духе, он и его невеста воспринимают одинаково сложившуюся ситуацию. Его приводит в восторг то, как Мэй демонстративно не замечает «ничего “неприятного”». Но в то же время он осознает, что, по сути, не знает девушку, с которой ему предстоит связать свою судьбу, а потому брак далёк от навязанного обществом образа «тихой пристани», а больше похож на «плавание по неизведанным морям». Ньюленд волнуется о том, что настанет день, когда они с Мэй наскучат друг другу. Он понимает, что тот образ идеальной семьи, который он себе создал, предполагает наличие в партнёрше тех качеств, отсутствие которых старательно воспитывали в Мэй на протяжении всей жизни. Ньюленд с ужасом понимает, что его брак с ней станет «таким же, как большая часть браков вокруг него, – скучным сочетанием материальных и светских интересов, скрепляемых неведением с одной стороны и лицемерием – с другой». Его задевает то, что Мэй не готова отступить от стандартного сценария жизни, а он не готов быть «узором, нарисованным по трафарету». И тогда, конечно, фокус его внимания логично переключается на Эллен, с которой жизнь точно не пойдет по такому сценарию.

Лишь на миг Ньюленду показалось, что Мэй способна на такую же внутреннюю свободу, как и Эллен. Когда перед свадьбой она говорила с ним о его возможных обязательствах перед другой женщиной и была готова отпустить его к ней, презрев и светские условности, и собственные надежды на счастье с ним, Ньюленд готов был признать её величие и независимость от общественного мнения. Но при первых же его уверениях в обратном Мэй вернулась в своё обычное состояние, а выученная сдержанность не дала проявить тех усилий, которых ей стоило это предложение.

Впоследствии, уже в семейной жизни, все теории Ньюленда о женской свободе разбились о повседневность, и он принял все унаследованные им старинные представления о браке. «Нет смысла пытаться эмансипировать жену, которая вовсе не подозревает, что она несвободна; мнимая свобода нужна Мэй лишь затем, чтоб возложить её на алтарь супружеской любви».

Предсказуемость Мэй его если не ужасает, то начинает раздражать, тогда как раньше она воспринималась как должное. Но что его действительно ужасает, так это всё нарастающее давление Мэй. Она начинает решать за него отрицательно те острые вопросы, которые он не хотел бы сглаживать.

Мэй для Ньюленда «олицетворение покоя, постоянства, дружбы и отрезвляющего сознания непререкаемого долга». А что же тогда олицетворяет Эллен? Он решает для себя, что она – «минутное безумие», «неудачный эксперимент», а её образ в памяти – «самый трогательный и печальный в длинном ряду призраков прошлого». Эллен – «мечта», «призрак прошлого», а Мэй – «действительность».

Ньюленд понимает, что, например, мистер Велланд тоже раньше был подвержен мечтаньям и страстным порывам, но впоследствии он предпочёл отгородиться от них бытовыми заботами и устройством домашнего очага.

Постепенно образ Эллен превращается в его душе в алтарь, на который он возлагает свои самые сокровенные мысли и желания и который становится для него единственной реальной жизнью, в то время как за пределами этого святилища он регулярно наталкивался на предрассудки и шаблонные ценности, и потому двигается по этому миру с «ощущением нереальности и неполноценности».

Мэй и Ньюленд были обучены языку условностей, поэтому для Ньюленда не составляет труда считать намёки Мэй о том, что она не только знает о его отношениях с Эллен, но одобряет в качестве цели его поездки в Вашингтон желание встретиться с ней и объясниться. Ньюленду проще сказать Мэй неправду, чем смотреть, как она упорно старается не показать, что знает обо всех его тайных планах. Их быстрый взгляд друг на друга говорит обоим больше, чем они сами этого хотят.

Ньюленд задумывается о том, не скрывается ли за доведенной до предела порядочностью Мэй пустота. «С тайным отчаянием» он признаёт предсказуемость мыслей жены, атрофированность её эмоций. Сущность Мэй для Ньюленда состоит в соединении внешней формы и наполненности традициями и воспитанием, в которых она была воспитана с детства. Он знает, что никогда и ничем она не удивит его: ни новой мыслью, ни неожиданной сменой настроения, ни капризом, и от этого он буквально задыхается с ней: «я уже умер, умер много месяцев назад». Ньюленд даже допускает чудовищную мысль о том, что желает ей смерти, лишь бы освободиться. А иногда его ох-

ватывает «неудержимое желание» «воззвать к великодушью» Мэй и упросить её дать ему «свободу», которую она предлагала ему перед свадьбой и от которой он отказался.

Ньюленд думает, что в момент осознания своего тупикового положения к нему пришла решимость, позволяющая ждать, ничем себя не выдавая. Он воображал, что жаждет совершить решительный шаг, но, узнав, что Эллен решила разорвать с ним, испытал облегчение. Тем не менее, будущее, в котором нет ничего неизвестного и где все предсказуемо, привычно и лицемерно, кажется герою отвратительным: «Ложь днём, ложь ночью, ложь в каждом прикосновении и в каждом взгляде, ложь в каждой ласке и в каждой ссоре, ложь в каждом слове и в каждом умолчании».

Главная героиня романа – Элен Оленская – является для нью-йоркского общества лакмусовой бумажкой и проявляет способность представителей общества сохранить человечность, оказать сочувствие и поддержку попавшему в беду близкому или, наоборот, неспособность поступиться многолетними принципами и категорически осудить человека за однажды совершённую ошибку.

Эллен тяготится своей непохожестью на прочих представителей знати Нью-Йорка, хочет во что бы то ни стало быть такой, как они, но, разумеется, это невозможно. Она обладает «загадочной способностью открывать трагические, бередящие душу возможности, таящиеся где-то за пределами повседневной жизни». Эта особенность является следствием чего-то трагического, страстного, скрытого в её душе. Безусловно, это считается людьми, с которыми она соприкасается, и в первую очередь, Ньюлендом. Поэтому общество, на терпимость которого она рассчитывала, отторгло её как инородный элемент, не вписывающийся в их устоявшиеся представления обо всем на свете. Так, приятель Ньюленда Нед Уинсетт в заключение своего рассказа о том, как Эллен помогла его сыну (без шляпы (подумать только, какое нарушение приличий!) принесла его на руках домой, перевязала колено и была очаровательна), говорит: «А я и не знал, что графини способны на добрососедские чувства».

Разумеется, причина непохожести Эллен на всех остальных состоит в том, что она абсолютно равнодушна ко всем этим светским условностям. К ним равнодушен и сам Уинсетт, но по другой причине. Его равнодушие не врожденное, а приобретенное вследствие отчаяния перед невозможностью что-то изменить.

В нью-йоркском обществе Эллен чувствует себя у всех на виду, на глазах у публики, безукоризненно вежливой, но не принимающей её духовно. И только Ньюленд даёт ей чувство понимания и безусловного принятия, в которых она так нуждается. Этими редкими минутами счастья она и живёт в Нью-Йорке. А точнее, выживает.

И потому кажется вполне логичным и легко объяснимым, что Эллен надоедает это снисходительно и угнетающе гостеприимное общество. Ес-

ли сначала ей была в радость его новизна, то потом пришло осознание своей непохожести на других. Эллиен привыкла к богатству и одновременно была равнодушна к деньгам и могла обходиться без многих вещей, которые считались в обществе необходимыми, что вызывало осуждение и удивление этого общества.

У каждого из героев романа свой «лексикон, обусловленный их мировоззрением». Одни и те же слова могут иметь разное значение в речи разных персонажей. Например, слово свобода понимается неодинаково, Мэй, Ньюлендом и Эллиен. И даже в речи Ньюленда происходит трансформация значения этого слова по ходу действия романа. К финалу это понятие расширяется и приближается к тому, что под свободой понимает Эллиен. Характерно, что никто из фоновых персонажей, представителей нью-йоркского общества, ни разу на протяжении романа не произносит слово «свобода» как отсутствующее в их жизни явление [4].

Таким образом, роман буквально «пропитан символическим контекстом» [3], уровень персонажей и событий дополняется рядами имён, бытовых и интерьерных описаний, ключевых слов и прямой речи персонажей, образами произведений искусства, что позволяет автору в форме аллюзий раскрыть важные пласты смыслов. Используя классический инструментальный психологизма, Э.Уортон привносит в это направление нечто оригинальное. Психологизм в романе выступает не только как средство углубленного раскрытия внутреннего мира персонажей, но и как мощный инструмент социальной критики. Детализированное изображение душевных метаний Ньюленда Арчера, трагической судьбы Эллиен Оленской и невинной ограниченности Мэй Велланд позволяет читателю проникнуть в суть противоречий эпохи, где личные желания оказываются подавленными жесткими социальными нормами. Уортон блестяще демонстрирует деструктивное воздействие условностей на индивидуальность, показывая, как стремление к свободе и самореализации терпит крах под гнетом общественного мнения. «Эпоха невинности» становится предостережением о цене конформизма и о необходимости переосмысления ценностей в эпоху социальных перемен, а психологический реализм Уортон – залогом непреходящей актуальности романа.

Литература

1. Абельфазова Р.Г. Разведённая женщина в произведениях авторов различных национальных культур // Молодёжный сборник научных статей «»Научные стремления». 2015. № 1. С. 12–14.
2. Горбунов А.Н. Эдит Уортон и её трилогия «О старом Нью-Йорке». М.: «Просвещение», 1970. – 274 с.
3. Фёдорова И.Г. «Дефектный диалог» как характеристика американского светского общества в романе Э.Уортон «Эпоха невинности» // Политическая лингвистика, 2011. № 4. С. 277–280.
4. Фёдорова И.Г. Концепт «Свобода» в романе Э.Уортон «Эпоха невинности» // Вестник ВятГ У. 2008. № 1. С. 99–102.

PSYCHOLOGISM IN THE DEPICTION OF MAN AND SOCIETY IN EDITH WHARTON'S NOVEL THE AGE OF INNOCENCE

Chechikova E.P.

Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

The article explores the subtle psychologism of E. Wharton's novel "The Age of Innocence" as a key tool in creating multifaceted images of characters and revealing the complex dynamics of New York high society at the end of the 19th century. The article analyzes how the author demonstrates the tragic conflict between personal desires and rigid social norms through a detailed description of the inner world of the characters. It is pointed out that there are no direct characteristics of characters and situations, and the ways of revealing key images at the subtext level are considered. It is proved that an in-depth psychological analysis not only makes it possible to understand the individual tragedies of the characters, but is also an effective way to criticize the conventions and hypocrisy of the "age of innocence." The study is based on the analysis of text fragments of the novel, demonstrating the author's use of internal monologues, inappropriate direct speech and other techniques of psychological realism. The novel is a vivid work of psychological prose of the turn of the XIX–XX centuries, but the author uses his own individual techniques.

Keywords: Edith Wharton, "The Age of Innocence", psychology, symbolism, context.

References

1. Abelfazova R.G. The divorced woman in the works of authors of various national cultures // Youth collection of scientific articles "Scientific aspirations". 2015. No. 1. pp. 12–14.
2. Gorbunov A.N. Edith Wharton and her trilogy "About old New York". Moscow: "Enlightenment", 1970. – 274 p.
3. Fedorova I.G. "Defective dialogue" as a characteristic of American secular society in E. Wharton's novel "The Age of Innocence" // Political Linguistics, 2011. no. 4. pp. 277–280.
4. Fedorova I.G. The concept of "Freedom" in E. Wharton's novel "The Age of Innocence" // Bulletin of Vyatka State University. 2008. no. 1. Pp. 99–102.

Исследование взаимосвязи между отношением и вовлеченностью в учебу студентов, специализирующихся на английском языке, при изучении японского языка как второго иностранного: исследование на примере Синьцзянского педагогического университета

Янь Цзяо,
магистр, старший преподаватель
E-mail: yvonne_yanjiao@xjnu.edu.cn

Фан Цюань,
кандидат филологических наук, старший преподаватель
E-mail: anastasiafang@xjnu.edu.cn

Ли Инсюэ,
студент, Синьцзянский педагогический университет
E-mail: 1853768338@qq.com

В исследовании приняли участие 100 студентов второго и третьего курса, обучающихся по специальности «Английский язык» в Синьцзянском педагогическом университете. С помощью шкал оценки учебной мотивации и учебной вовлеченности проведен анализ текущего состояния и взаимосвязи между учебным отношением и вовлеченностью в процессе изучения японского языка как второго иностранного. Результаты показывают, что в целом как учебное отношение, так и учебная вовлеченность находятся на среднем уровне. Среди компонентов отношения к учёбе наивысший показатель у эмоциональной вовлеченности ($M=3.51$), за ней следует когнитивный уровень ($M=3.33$), тогда как поведенческий компонент проявляется слабо ($M=2.68$). В аспекте учебной вовлеченности выше всего выражено чувство преданности ($M=3.19$), но уровень сосредоточенности ($M=2.88$) и активности ($M=2.77$) остаётся недостаточным. Обнаружено, что уровень учебного отношения и вовлеченности значительно снижается с увеличением курса обучения. Кроме того, выявлена значимая положительная корреляция между учебным отношением и вовлеченностью: отношение к учёбе объясняет 73,4% изменений в учебной вовлеченности. На основе полученных данных проанализированы как внутренние, так и внешние причины, а также предложены рекомендации для студентов, преподавателей и администрации вуза с целью улучшения процесса изучения японского языка как второго иностранного в рамках специальности «Английский язык».

Ключевые слова: отношение к обучению; вовлеченность в обучение; релевантность; Японский как второй иностранный язык.

Введение

С ускорением процессов глобализации и активным продвижением инициативы «Один пояс – один путь» система преподавания иностранных языков сталкивается с настоятельной необходимостью перехода от узконаправленного обучения языковым навыкам к подготовке комплексных, интернациональных кадров. В этом контексте Министерство образования КНР выпустило *Национальные стандарты качества преподавания по специальности «Иностранные языки и литература»*, в которых японский язык чётко обозначен как одна из ключевых вторых иностранных языков, доступных для изучения студентами специальности «Английский язык». Кроме того, подчёркивается, что владение вторым иностранным языком является одной из основных компетенций специалистов в области иностранных языков.

В мае 2020 года Подкомитет по преподаванию английского языка опубликовал *Руководство по обучению по специальности «Английский язык»*, в котором, в рамках концепции построения «новой гуманитарной науки», была поставлена задача формирования учебной программы, ориентированной на междисциплинарность и интеграцию знаний, с выведением навыков второго иностранного языка на уровень, соответствующий государственным стратегическим потребностям. Эти политические инициативы не только подчёркивают важность преподавания японского языка как второго иностранного, но и выдвигают новые требования к реформированию образовательных моделей.

Психолого-педагогические исследования показывают, что учебная вовлеченность представляет собой «состояние высокой концентрации и активного участия в учебном процессе» (Philp & Duchesne, 2016: 51) и является важным психологическим фактором, влияющим на успех в изучении второго языка (Christenson et al., 2012). В то же время учебное отношение, как «устойчивая внутренняя установка обучающегося по отношению к учёбе», оказывает прямое влияние на уровень вовлеченности через эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты (Ван Айпин, Чэ Хуншэн, 2005).

Таким образом, настоящее исследование сосредоточено на студентах бакалавриата специальности «Английский язык» Синьцзянского педагогического университета и использует изучение

японского языка как второго иностранного в качестве отправной точки для анализа внутренней взаимосвязи между учебным отношением и учебной вовлечённостью. Цель исследования – выявить проблемы в отношении и вовлечённости студентов английского направления в процесс изучения японского языка и предложить возможные пути их решения, чтобы предоставить эффективные рекомендации для преподавания японского языка как второго иностранного в китайских университетах.

Отношение к обучению представляет собой относительно устойчивую психологическую установку, проявляющуюся у студентов в процессе обучения и включающую, в частности, такие аспекты, как внимание и эмоциональное состояние. Китайские учёные пришли к единому мнению относительно структуры учебного отношения, выделяя в нём три ключевых компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий (Шэнь Дэли и др., 2000; Тао Дэцин, 2001; Цинь Сянцянь, 2008). Согласно Циню Сянцяню (2008), когнитивная установка отражает психологическое восприятие студентами своих преподавателей японского языка, самой дисциплины и соответствующих курсов; эмоциональная установка характеризует положительную оценку студентами своей специализации в процессе изучения японского; поведенческая установка формируется на основе когнитивного и эмоционального компонентов и проявляется в готовности реализовывать конкретные учебные действия.

Учебная вовлечённость определяется как степень участия обучающегося в учебной деятельности и считается одним из главных показателей качества обучения. По мнению Шауфели и соавторов (2002), учебная вовлечённость включает в себя три аспекта: сосредоточенность, активность и преданность делу. Сосредоточенность подразумевает полное погружение в учебный процесс, при котором студент забывает о себе и времени; активность характеризуется живостью мышления, творческим подходом и способностью к переносу знаний; преданность выражается в осознанной убеждённости обучающегося в значимости и ценности учебной деятельности.

Что касается взаимосвязи между этими двумя понятиями, исследование Пинтриха (2003) показало, что такие позитивные установки, как внутренняя мотивация и вера в собственные силы, напрямую способствуют росту учебной вовлечённости. Работа Чжан Чжихуна и Гэн Ланьфан (2009) выявила, что научно обоснованное отношение к учёбе помогает студентам повышать академические достижения и усиливает вовлечённость. Согласно исследованию У Линь и Чжан Пин (2020), между учебным отношением и вовлечённостью существует положительная корреляция, а отношение к учёбе способно позитивно предсказывать уровень вовлечённости.

На основе существующих исследований можно утверждать, что учебное отношение оказывает значительное влияние на учебную вовлечённость студентов, что, в свою очередь, сказывается

на продолжительности и эффективности обучения иностранным языкам. Однако прежние исследования не уделяли достаточного внимания влиянию учебного отношения на вовлечённость именно среди студентов, изучающих японский как второй иностранный язык. В связи с этим настоящее исследование, опираясь на предыдущие научные данные, рассматривает бакалавров Синьцзянского педагогического университета, изучающих японский язык в качестве второго иностранного, и анализирует их учебное отношение (в трёх измерениях: когнитивном, эмоциональном, поведенческом) и учебную вовлечённость (в аспектах активности, преданности, сосредоточенности) с помощью анкетных шкал. Целью исследования является точный анализ внутренней связи между отношением к обучению и уровнем вовлечённости, что позволит восполнить существующие научные пробелы и предложить надёжные теоретические и практические ориентиры для развития данной области.

Разработка и проведение опроса

Введение в шкалу

В этом исследовании использовались две анкеты: Анкета об отношении студентов, изучающих английский язык, к изучению японского языка как второго иностранного и Анкета об инвестициях в изучение японского языка как второго иностранного для студентов, изучающих английский язык.

Анкета по отношению к изучению японского языка как второго иностранного для студентов, изучающих английский язык, была разработана на основе анкеты по отношению к обучению, составленной Цинь Сянцянем (2008). Шкала состоит из 32 пунктов, разделенных на три измерения: когнитивное измерение, эмоциональное измерение и поведенческое измерение. Для ответов использовалась пятибалльная шкала Ликерта, где более высокие значения указывают на более выраженное проявление соответствующего компонента. В рамках данного исследования шкала показала высокую надёжность: коэффициент α Кронбаха составил 0,861, что соответствует стандартам для распространения анкеты.

Опросник учебной вовлечённости был разработан на основе адаптированной версии шкалы учебной вовлечённости, предложенной Шауфели и соавт. и модифицированной Фан Лайтанем и коллегами в 2008 году. Шкала состоит из 17 пунктов и включает три измерения: активность, преданность и сосредоточенность. Также используется пятибалльная шкала Ликерта, где более высокие баллы отражают более высокий уровень вовлечённости. В исследовании эта шкала продемонстрировала очень высокую надёжность: α Кронбаха = 0,935, что также соответствует стандартам для распространения.

Сбор анкет

Данные исследования были собраны среди студентов факультета иностранных языков Синьцзян-

ского педагогического университета, обучающихся по специальности «Английский язык», из потоков 2021 и 2022 годов. Так как в 2023 и 2024 учебных годах курс японского языка как второго иностранного ещё не был введён, студенты этих годов набора не были включены в выборку. Среди участников опроса 35% составляют студенты третьего курса и 65% – студенты четвёртого курса. Всего было получено 116 анкет, из которых 100 признаны действительными, что составляет 86,21% от общего числа.

Инструменты анализа

Для обработки данных использовались программные средства SPSSAU и SPSS версии 29. Применялись методы описательной статистики, проверки значимости различий, корреляционного и регрессионного анализа. Максимальное значение шкал – 5 баллов, исходя из теоретического медианного значения 3. При интерпретации результатов в качестве порогов использовались следующие значения: показатели ниже 3 баллов рассматривались как низкий уровень, от 3 до 4 – как средний, от 4 до 5 – как высокий.

Обработка данных

Описательная статистика

Описательный анализ отношения студентов английского направления к изучению японского языка как второго иностранного. Согласно данным таблицы 1, среднее значение общего учебного отношения составляет $M=3.231>3$, что указывает на средний уровень отношения студентов бакалавриата Синьцзянского педагогического университета к изучению японского языка как второго иностранного. Рассматривая три измерения учебного отношения, можно отметить: когнитивный компонент ($M=3.333$), эмоциональный компонент ($M=3.512$), поведенческий компонент ($M=2.681$). Это свидетельствует о том, что эмоциональная вовлечённость и когнитивная оценка студентов не трансформируются в соответствующее учебное поведение, что проявляется как феномен «высокое осознание – низкая реализация».

Анализ данных по отдельным пунктам опросника показал, что преподавательский фактор является основным источником эмоциональной и ценностной вовлечённости студентов, тогда как внутренняя мотивация остаётся недостаточной.

С помощью t-критерия для независимых выборок была проведена проверка различий между курсами обучения в отношении общего учебного отношения и его трёх компонентов (когнитивного, эмоционального и поведенческого). Результаты показали статистически значимые различия по общему учебному отношению ($p=0.010<0.05$): студенты третьего курса демонстрируют более высокие показатели ($M=3.42$), чем студенты четвёртого курса ($M=3.13$). Среди компонентов значимыми оказались различия по когнитивному компоненту ($p=0.002<0.05$), тогда как различия по эмо-

циональному ($p=0.149>0.05$) и поведенческому ($p=0.079>0.05$) компонентам оказались статистически незначимыми.

Описательный анализ учебной вовлечённости студентов английского направления при изучении японского языка как второго иностранного. Согласно таблице 1, общее среднее значение учебной вовлечённости составляет $M=2.931<3$, что указывает на низкий уровень вовлечённости. По трём измерениям шкалы: преданность делу ($M=3.186$), сосредоточенность ($M=2.880$), активность ($M=2.771$). Это свидетельствует о том, что хотя большинство студентов осознают учебные трудности как фактор роста, им трудно сформировать устойчивое ощущение собственной ценности в процессе изучения языка. Кроме того, несмотря на то, что некоторые студенты испытывают удовольствие от учёбы, им сложно сохранять длительную концентрацию.

Анализ с использованием t-критерия для независимых выборок показал наличие статистически значимых различий между курсами обучения как по общей учебной вовлечённости, так и по её трём компонентам ($p<0.05$). Студенты третьего курса показали более высокий уровень вовлечённости ($M=3.32$), чем студенты четвёртого курса ($M=2.72$).

Корреляционный анализ между учебным отношением и учебной вовлечённостью студентов английского направления при изучении японского языка как второго иностранного. Как показано в таблице 1, все компоненты учебного отношения статистически значимо положительно коррелируют с компонентами учебной вовлечённости. Наиболее высокая корреляция наблюдается между когнитивным компонентом отношения и следующими аспектами вовлечённости: сосредоточенность ($r=0.808$, $p<0.01$), преданность ($r=0.784$, $p<0.01$), активность ($r=0.781$, $p<0.01$). Следом по степени взаимосвязи идут эмоциональный и поведенческий компоненты отношения с компонентами вовлечённости. Это указывает на то, что когнитивное восприятие изучения японского языка является ключевым фактором, определяющим учебную вовлечённость студентов. Хотя взаимосвязи с эмоциональным и поведенческим компонентами менее выражены, они также остаются статистически значимыми (табл. 1).

С использованием модуля линейной регрессии в SPSSAU была проведена линейная регрессионная оценка, в которой в качестве независимой переменной выступало учебное отношение, а в качестве зависимой – учебная вовлечённость. Модель имеет следующий вид:

$$\text{Учебная вовлечённость} = -1.878 + 1.488 \times \text{Учебное отношение}$$

Коэффициент детерминации модели составил $R^2 = 0.734$, что означает: учебное отношение объясняет 73.4% вариации уровня учебной вовлечённости, то есть обладает определённой прогностической ценностью.

При проверке модели с помощью F-критерия было установлено, что она проходит тест на значимость ($F = 270.964$, $p = 0.000 < 0.05$), что подтверждает наличие значимого влияния учебного отношения на учебную вовлечённость. Кроме то-

го, регрессионный коэффициент для учебного отношения равен 1.488 при $t = 16.461$, $p = 0.000 < 0.01$, что указывает на статистически значимое положительное влияние учебного отношения на учебную вовлечённость (табл. 2).

Таблица 1. Корреляция между компонентами учебного отношения и учебной вовлечённости ($n=100$)

Показатель	M	SD	Когнитив- ный ком- понент	Эмоцио- нальный компо- нент	Поведен- ческий компо- нент	Учебное отноше- ние	Актив- ность	Предан- ность	Сосредоточен- ность	Учебная вовлечён- ность
Когнитивный компонент	3.33	0.66	1							
Эмоциональ- ный компонент	3.51	0.62	0.753**	1						
Поведенческий компонент	2.68	0.57	0.505**	0.386**	1					
Учебное отно- шение	3.23	0.53	0.935**	0.881**	0.672**	1				
Активность	2.77	0.95	0.781**	0.659**	0.594**	0.813**	1			
Преданность	3.19	0.96	0.784**	0.640**	0.740**	0.809**	0.820**	1		
Сосредоточен- ность	2.88	1.00	0.808**	0.673**	0.658**	0.823**	0.882**	0.863**	1	
Учебная вов- лечённость	2.93	0.92	0.832**	0.704**	0.594**	0.857**	0.951**	0.933**	0.967**	1

Примечание: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Таблица 2. Результаты линейного регрессионного анализа ($n=100$)

	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованный коэффициент			Диагностика мультиколлинеарности	
	B	Стандартная ошибка	Beta	t	p	VIF	Толерант- ность
Константа	-1.878	0.296	-	-6.345	0.000**	-	-
Учебное отношение	1.488	0.090	0.857	16.461	0.000**	1	1
	R^2	0.734					
	Скоррект. R^2	0.732					
	F	$F(1,98)=270.964$	$p=0.000$				
	Значение D-W	2.038					

Примечание: Зависимая переменная – учебная вовлечённость
* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Анализ причин взаимосвязи между учебным отношением и учебной вовлечённостью студентов английского направления при изучении японского языка как второго иностранного. Данные исследования показали, что изменение отношения к обучению сопровождается значимыми изменениями в уровне учебной вовлечённости. Основываясь на выявленном эффекте взаимовлияния, ниже рассматриваются внутренние психологические механизмы и внешние факторы, определяющие эту взаимосвязь.

Внутренние причины

Интерес и мотивация к обучению

Высокий балл по эмоциональному компоненту ($M=3.51$) свидетельствует о положительном эмоциональном отношении большинства студентов к изучению японского языка, однако низкий поведенческий показатель ($M=2.68$) указывает на слабую трансформацию этих эмоций в реальные действия, что формирует феномен «высокое осознание – низкое применение». Это может быть связано

с типом мотивации. При доминировании внешней мотивации (например, преподавание, зачёт, кредиты) вовлечённость оказывается кратковременной и нестабильной. Внутренняя мотивация (интерес к культуре Японии, стремление к личностному росту) напротив, способствует длительной учебной активности. Например, студенты четвёртого курса, испытывающие давление из-за трудоустройства, могут считать японский язык менее приоритетным, что ослабляет мотивацию и снижает вовлечённость ($M=2.72$).

Стратегии обучения

Ключевыми аспектами являются управление временем, постановка целей и использование ресурсов, а также способность к саморегуляции – умению адаптироваться к трудностям. Низкий уровень поведенческого компонента ($M=2.68$) и тот факт, что только 34% студентов обращаются за помощью к преподавателям, указывают на недостаток учебных стратегий. Самый низкий балл у компонента активности ($M=2.77$) говорит о проблемах с устойчивой концентрацией (лишь 18% способны учиться без перерывов). Это подчёркивает необходимость формирования у студентов навыков планирования, регулирования эмоций и преодоления неудач.

Уровень самооффективности

Учебная самооффективность – это уверенность студентов в своей способности успешно выполнять учебные задачи. Несмотря на высокий когнитивный показатель ($M=3.33$), лишь 43% студентов гордятся своими успехами в изучении японского. Кроме того, у студентов четвёртого курса наблюдается значительное снижение самооффективности ($p<0.05$), что может быть связано с ростом сложности курсов или внешним давлением, вызывающим сомнения в собственных силах.

Внешние причины

Структура курсов

Феномен «высокое осознание – низкое применение» может быть вызван отрывом теоретических знаний от практики. Если курсы сосредоточены на грамматике и подготовке к экзаменам, но не включают практические задания (деловой японский, межкультурная коммуникация), мотивация студентов падает. Кроме того, у студентов четвёртого курса ($M=2.72$) вовлечённость значительно ниже, чем у трёхкурсников ($M=3.32$), что может быть связано с конкуренцией учебных приоритетов – подготовкой к поступлению в магистратуру и трудоустройству.

Преподавание

Хотя 74% студентов положительно относятся к преподавателям, только 39% действительно любят японский язык, что говорит о недостаточной трансформации личной симпатии к преподавателю в интерес к предмету. Если преподавание ограничивается передачей знаний, без эмоциональной поддержки (например, индивидуального поощрения,

демонстрации достижений), внутренняя мотивация студентов ослабевает. Только 34% студентов обращаются к преподавателю с вопросами, а компонент активности остаётся самым низким ($M=2.77$), что указывает на преобладание лекционного формата и нехватку интерактивных методов (дискуссий, ролевых игр).

Выводы

Учебное отношение студентов к изучению японского языка как второго иностранного (в аспектах когниции, эмоций и поведения) положительно коррелирует с их учебной вовлечённостью (в аспектах активности, преданности, сосредоточенности), при этом коэффициент детерминации $R = 0.734$. Это означает, что учебное отношение объясняет 73.4% изменений в уровне вовлечённости. Когнитивный компонент играет ключевую роль, а эмоциональный и поведенческий компоненты усиливают общую взаимосвязь. Снижение этих показателей у студентов старших курсов может быть связано с ростом внешнего давления, недостаточной сложностью курсов и отсутствием чётких целей.

Внутренние (тип мотивации, стратегии обучения, самооффективность) и внешние факторы (структура курса, методы преподавания, система оценки) в совокупности определяют силу связи между отношением и вовлечённостью. Недостаток внутренней мотивации и внешней поддержки приводит к «разрыву» между осознанием ценности и практическими действиями, что требует комплексных изменений.

Рекомендации

На уровне университета: Следует адаптировать курсы к реальным потребностям студентов. Для студентов старших курсов – снизить учебную нагрузку, ввести гибкие элективы (например, «японский через аниме», «деловой японский», «подготовка к экзамену по японскому»). Также полезно внедрение гибких форм обучения, включая смешанный формат («онлайн + офлайн»), что позволит студентам сочетать подготовку к магистратуре или работе с изучением языка.

На уровне преподавателя: Важно использовать практико-ориентированные методики (деловые игры, кросс-культурные кейсы) для демонстрации прикладной ценности японского языка. Эмоциональная поддержка (делиться личным опытом, рассказывать о японской культуре) поможет превратить симпатию к преподавателю в интерес к предмету. Необходимо индивидуализировать обучение: помочь студентам с низкой мотивацией ставить цели и вырабатывать методы самоорганизации, а студентам с низкой эффективностью – подсказывать способы планирования и использования времени.

На уровне студента: Необходимо формировать внутреннюю мотивацию, участвуя в культурных мероприятиях (японское кино, клубы, дискуссии),

ставить перед собой интересные и сложные цели. Важно систематизировать обучение – разрабатывать личные планы, следить за прогрессом, использовать разнообразные ресурсы (курсы, приложения, сайты). Осознанное отношение к обучению японскому языку как к части концепции «обучение на протяжении всей жизни» позволит студенту встроить его в повседневную практику.

Литература

1. Кристенсон С. Л., Решли А.Л., Уайли К. Справочник по исследованиям учебной вовлечённости студентов [Монография]. – Springer, 2012.
2. Фацио Р. Х., Санбонмацу Д.М., Пауэлл М.С. и др. Об автоматической активации установок [Журнал] // Журнал личности и социальной психологии. – 1986. – Т. 50, № 2. – С. 229–238.
3. Филип Дж., Дюшен С. Исследование вовлечённости в учебные задания в языковом классе [Журнал] // Ежегодный обзор прикладной лингвистики. – 2016. – Вып. 36. – С. 50–72.
4. Шауфели В. Б., Саланова М. Измерение вовлечённости и профессионального выгорания: подтверждающий аналитический подход [Журнал] // Журнал исследований счастья. – 2002. – № 1. – С. 71–92.
5. Пинтрих П.Р. Мотивационная наука и роль студенческой мотивации в обучении и преподавании [Журнал] // Журнал педагогической психологии. – 2003. – Т. 95, № 4. – С. 667–686.
6. Фан Лайтань, Ши Кань, Чжан Фэнхуа. Надёжность и валидность китайской версии шкалы учебной вовлечённости [Журнал] // Журнал клинической психологии Китая. – 2008. – Т. 16, № 6. – С. 618–620.
7. Цинь Сянцян. Исследование текущего состояния и стратегии отношения студентов к обучению [Диссертация]. – Юго-Западный университет, 2008.
8. Шэнь Дэли, Ли Хуньюй, Чжуан Суфан и др. Исследование взаимосвязи между интеллектом, учебным отношением и успеваемостью по математике у школьников [Журнал] // Вестник Тяньцзиньского педагогического университета (начальное образование). – 2000. – № 2. – С. 1–5.
9. Тао Дэцин. Теория и исследования учебного отношения [Монография]. – Гуандунское народное издательство, 2001.
10. Ван Айпин, Чэ Хуншэн. Исследование взаимосвязи между учебной тревожностью, отношением к учёбе, мотивацией и академической успеваемостью – на примере курса «Психологическая статистика» [Журнал] // Психологическое развитие и образование. – 2005. – № 1. – С. 55–59, 86.
11. У Линь, Чжан Пин. Влияние учебного отношения студентов-японистов на учебную вовлечённость и меры по реформе образования в условиях эпохи больших данных [Журнал] //

Исследования высшего образования Хэйлу-цзяна. – 2020. – Т. 38, № 1. – С. 111–115.

12. Чжан Чжихун, Гэн Ланьфан. Эмпирический анализ влияния отношения к учёбе на академическую успеваемость студентов [Журнал] // Преподавание в китайских университетах. – 2009. – № 10. – С. 87–89.

A STUDY ON THE RELATIONSHIP BETWEEN ATTITUDE AND LEARNING ENGAGEMENT OF ENGLISH MAJOR STUDENTS IN LEARNING JAPANESE AS A SECOND LANGUAGE: A CASE STUDY OF XINJIANG NORMAL UNIVERSITY

Yan Jiao, Fang Quan, Li Yingxue
Xinjiang Normal University

This study involved 100 second- and third-year English major students in Xinjiang Normal University. Using the scales for assessing learning motivation and learning involvement, the current state and relationship between learning attitude and learning involvement in the process of learning Japanese as a second foreign language were analyzed. The results show that, in general, both learning attitude and learning involvement are at an average level. Among the components of learning attitude, emotional involvement has the highest score ($M=3.51$), followed by the cognitive level ($M=3.33$), while the behavioral component is weakly manifested ($M=2.68$). In the aspect of learning involvement, the feeling of dedication is most expressed ($M=3.19$), but the level of concentration ($M=2.88$) and activity ($M=2.77$) remains insufficient. It was found that the level of learning attitude and involvement significantly decreases with the increase in the course of study. In addition, a significant positive correlation was found between learning attitude and engagement: learning attitude explained 73.4% of the change in learning engagement. Based on the data obtained, both internal and external causes were analyzed, and recommendations were made for students, teachers, and university administration to improve the process of learning Japanese as a second foreign language within the English major.

Keywords: learning attitude; learning engagement; relevance; Japanese as a second foreign language.

References

1. Christenson S. L., Reshly A.L., Wiley K. Handbook of Research on Undergraduate Academic Engagement [Monograph]. – Springer, 2012.
2. Fazio R. H., Sanbonmatsu D.M., Powell M.S., et al. On Automatic Attitude Activation [Journal] // Journal of Personality and Social Psychology. – 1986. – Vol. 50, No. 2. – P. 229–238.
3. Philip J., Duchesne S. A Study of Engagement in Language Classroom Learning [Journal] // Annual Review of Applied Linguistics. – 2016. – Issue. 36. – P. 50–72.
4. Shaufeli VB, Salanova M. Measuring engagement and professional burnout: a confirmatory analytical approach [Journal] // Journal of Happiness Studies. – 2002. – No. 1. – P. 71–92.
5. Pintrich PR Motivational science and the role of student motivation in learning and teaching [Journal] // Journal of Educational Psychology. – 2003. – Vol. 95, No. 4. – P. 667–686.
6. Fan Laitan, Shi Kan, Zhang Fenghua. Reliability and validity of the Chinese version of the academic engagement scale [Journal] // Journal of Clinical Psychology of China. – 2008. – Vol. 16, No. 6. – P. 618–620.
7. Qin Xiangqian. Research on the Current Status and Strategy of Students' Attitudes to Learning [Dissertation]. – Southwest University, 2008.
8. Shen Deli, Li Hongyu, Zhuang Sufan, et al. Research on the Relationship between Intelligence, Learning Attitude, and Academic Achievement in Mathematics in Schoolchildren [Journal] // Bulletin of Tianjin Normal University (Primary Education). – 2000. – No. 2. – P. 1–5.
9. Tao Deqing. Theory and Research on Learning Attitude [Monograph]. – Guangdong People's Publishing House, 2001.
10. Wang Aiping, Che Hongsheng. Research on the Relationship between Learning Anxiety, Learning Attitude, Motivation, and Academic Achievement – Using the Course "Psychological Sta-

- tistics" as an Example [Journal] // Psychological Development and Education. – 2005. – No. 1. – P. 55–59, 86.
11. Wu Lin, Zhang Ping. The Impact of Japanese Students' Learning Attitude on Learning Engagement and Education Reform Measures in the Big Data Era [Journal] // Heilongjiang Higher Education Research. – 2020. – Vol. 38, No. 1. – P. 111–115.
12. Zhang Zhihong, Geng Lanfang. An Empirical Analysis of the Impact of Learning Attitude on Students' Academic Performance [Journal] // Teaching at Chinese Universities. – 2009. – No. 10. – P. 87–89.

Прагматика дипломатического дискурса (на материале интервью С. Лаврова иностранным СМИ)

Акаева Элеонора Вячеславовна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков иностранных языков для специальных целей, доцент, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского»
E-mail: nora@mail.ru

В статье анализируется специфика коммуникативного поведения дипломата и представителей СМИ в жанре интервью с целью воздействия на широкую целевую аудиторию. Появление гибридных типов дискурса обусловило возникновение новых коммуникативных практик. Современный дипломатический дискурс обладает характеристиками публицистического стиля с постепенным переходом в плоскость научного стиля. В статье репрезентируется интердискурсивность дипломатического дискурса. Определено, что дипломат для достижения прагматических целей общения пользуется разнообразными лексическими и грамматическими средствами. Эмпирическим материалом исследования стали фрагменты интервью министра иностранных дел РФ С.В. Лаврова иностранным средствам массовой информации.

Ключевые слова: коммуникативное поведение, интервью, средства массовой информации, дипломатический дискурс, институциональный дискурс, речевое воздействие, дискурсивная практика, интердискурсивность.

Введение

Профессия дипломата относится к числу так называемых лингвоактивных профессий. Дипломатическое общение является строго регламентированной формой ораторского искусства. Для него характерны лаконичность, точность, этикетность, вежливость. Основной целью дипломатического дискурса является достижение компромисса в диалоге посредством переговоров. Дипломатический дискурс представляет собой устойчивую систему статусно-ролевых отношений, сложившихся в рамках социального института дипломатии. Коммуникативной интенцией дипломатического общения является установление связей и оказание влияния на другие государства и ведомства. Главной целью дипломатического дискурса является бесконфликтное, мирное разрешение противоречий [3, с. 8]. Официальные сайты дипломатических ведомств являются частью системы "...общегосударственных усилий по формированию в иностранных государствах и международном общественном мнении позитивного имиджа нашей страны. Состязание на информационном поле стало в наше время одним из важных средств борьбы за роль и место страны в мировой политике." [9, с. 77].

Дипломатический дискурс стал объектом анализа в работах Т.М. Ливиу, М.В. Белякова, Е.А. Головановой, Е.А. Вебер, Л.В. Балашовой, К.М. Шилихиной, В.И. Карасика, Г.Г. Слышкина и других исследователей. Целью статьи является рассмотрение специфики реализации прагматических целей профессиональной коммуникации в дипломатическом дискурсе в жанре интервью. Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения специфики реализации прагматических целей профессионального дипломатического дискурса в жанре интервью. Методологической основой исследования является дискурсивный анализ.

Ряд отечественных исследователей полагают, что в современном информационном обществе СМИ являются инструментом конструирования политической реальности. Интервью современных политических деятелей, в том числе дипломатов, строятся по модели информирования, в рамках которой представитель власти воздействует на сознание целевой аудитории через мягкую подачу информации. Интервью – информативный и аналитический жанр представляет собой публичную форму дипломатического языка. Интервью с дипломатом, организованное телевизионной программой или информационным агентством, представляет собой личное общение жур-

налиста и представителя дипломатического корпуса. Прагматической целью журналиста является обсуждение широкого спектра важных и спорных внешнеполитических вопросов. Примечательно, что в ряде случаев интервью предполагает противопоставление точек зрения журналиста и дипломата по тем или иным обсуждаемым темам. Такое противопоставление может быть обусловлено изменившейся политической ситуацией, характером взаимоотношений между странами или политическими событиями, имеющими широкий общественный резонанс и требующими актуальных комментариев сторон. Целью политического интервью является разъяснение позиций отдельных политических лидеров и более крупного коммуниканта – государства на внешнеполитической арене. Подобные интервью часто инициируются на фоне политического конфликта, противостояния или нерешенных в процессе сотрудничества вопросов. Наряду с пресс-конференцией интервью в дипломатическом дискурсе представляет собой не только продукт дискурсивной деятельности дипломатов, но и сотрудников средств массовой информации (журналистов). По мнению Карасика, Слышкина, современный этап развития институциональной дискурсологии ознаменован появлением гибридных типов дискурса (научно-популярного, медийно-политического) [6, с. 25–26].

Представляется, что можно говорить о возникновении медийно-дипломатического дискурса. При этом содержание данного гибридного типа коммуникации определяется сферой деятельности социального института дипломатии и типичными формами организации коммуникации, характерными для медиасферы. В связи с процессами глобализации в современном мире рамки дипломатического дискурса значительно расширились. Речь идет об активном процессе медиатизации дипломатического дискурса.

Результаты

Будучи полидискурсивным образованием, дипломатический дискурс помимо характеристик политического дискурса включает в себя характеристики других институциональных дискурсов. На лексическом уровне наряду с употреблением лексики предметной области «Дипломатия» дипломатический дискурс характеризуется наличием лексики из разных отраслей права, политики, экономики, социальной сферы.

Drug trafficking, organized crime, the 3th world diseases, climate change, can not fide from other participants, other major players.

Близость современного дипломатического дискурса к научному стилю речи обуславливает наличие в тексте интервью маркеров данного стиля, в частности, усложненного синтаксиса. Очевидно, что речь дипломата оказывает речевое воздействие только при наличии смысловых связей, репрезентирующих последовательность в изложе-

нии мысли. Одной из важнейших характеристик дипломатического дискурса в репрезентирующих его интервью является связность. Благодаря ей обеспечивается развитие смыслового содержания. Лексическими маркерами связности являются повторы, анафорические и дейктические слова, причастные обороты и т.д. Когезия дипломатического дискурса обеспечивается также посредством использования лексики с семантикой причинно-следственных и пространственных отношений.

They were ups and downs from time to time but in most cases, when it was critical to the European and world affairs, Britain and our country stick together.

I hope that particular moment when the government went to power in UK after two meetings of the president and the prime minister. I hope they have good personal relations.

I believe both countries, both leaders want to go forward without closing the eyes on difficult issues which are still on our agenda, trying to resolve those issues step by step not allowing them to prevent us from cooperating for the mutual benefit of two countries.

Do you think there is a way of overcoming these difficulties?

First, I want to say they would have any difficult personal relationships with the previous government. Prime Minister Brown I think had quite good attitude with President Medvedev. They met couple of times. I enjoyed being met with Milliland not necessarily agreeing all the time. That doesn't mean that we couldn't work together.

Очевидно, что для идиолекта Сергея Лаврова характерны многочисленные повторы, которые призваны привлечь внимание адресата (зрителя) к процессам, происходящим на международной арене и репрезентировать образ России и других государств-участников внешнеполитических процессов.

Использование условных предложений обусловлено стремлением дипломата добиться положительной реакции от адресата, а также прогнозировать развитие событий на внешнеполитической арене.

You know, if we are realistic, if we respect each other's laws, then I think, I think we must go forward in most difficult cases.

If we take Litvinenko case our law prohibits of the Russian citizens and we repeatedly suggested to our British colleagues to give us necessary materials which they accumulated for Russian prosecutors to investigate here in cooperation with British respective bodies.

Данный пример репрезентирует стремление дипломата посредством использования сложных синтаксических конструкций развернуть необходимую аргументацию.

Military people know how to make sure these two facts, these 2 inevitables as you wish now to guarantee the cooperative manner of running such a system that would not create any suspicion for any participant

and also including legally agreed and technically implementable guarantees that neither part of the system would be addressed against any of the participants.

Дипломат в ответе на вопрос журналиста стремится выйти за рамки навязываемого ему тематического развертывания посредством аргументирования доказывания нецелесообразности использования приведенных коммуникативным противником доводов.

It's only through collective efforts that we can address those challenges.

Данный коммуникативный фрагмент представляет собой эксплицитное указание на положительные изменения ситуации в ходе совместного решения внешнеполитических проблем, моделируя тем самым желаемую ситуацию общения.

Прагматической целью используемых в дипломатическом дискурсе лексических единиц является создание положительного образа государства, представляемого политиками.

It's not real. The only realistic way for current government, for the leaders of the opposition sit down and to negotiate the entering period until the next elections a very close September or even August is mentioned by vice-president.

So, there is not much time left and instead of insisting on some unrealistic demands which would be, you know, very risky from the point of view of further destabilization.

Активная партнерская позиция в вопросе урегулирования взаимных разногласий на международной арене политическими методами репрезентируется следующими сочетаниями: *to sit down and to negotiate, sit down and agree, specific areas of cooperation*.

Journalist Russian-American relations is not a reset? Why not?

Lavrov If you take original reset, it was not our invention, it was invention of Hillary Clinton and Obama administrations because with their predecessors with John Bush Junior Vladimir Putin had good personal relations. I was on good terms with Condolisa Rise.

В следующем фрагменте представлено эксплицитное указание на совместные усилия политических лидеров в процессе урегулирования спорных международных проблем.

*Pr. Putin talks from time to time with President Obama on the phone. They are very pragmatic, they discuss **specific areas of cooperation where both countries could benefit** and we do the same with John Kerry on a much more detailed level.*

Указание на возможные положительные перспективы в результате применения совместных усилий репрезентируется посредством использования инклюзивного "we".

We would prefer to do this on a collective basis of international laws ссылка на международное право through the Security Council. Unfortunately, the Americans announced the Crusade against Asia is Iraq and Syria.

В то же время целью дипломата становится дискредитация политических противников, стремление сформулировать свое отрицательное к ним

отношение и, тем самым, эксплицировать свои сильные стороны.

*They **never** came to the Security Council. They created the **coalition**. They then announced that Iraqi government gave its consent at strokes on its territory against the positions held by ISIL. They do now the same in Syria without asking Syrian government I believe, it was without going to the Security government.*

*A mistake that I think obsession with the personality of president Asad is not making any good to the common course of fighting terrorism when our American colleagues said **that we couldn't be considered as a legitimate partner**.*

We'll remind them that he was perfectly legitimate when he went to the WSC to adopt the resolution on Syrian chemical weapons disarmament. The resolution of the SC supported by the US and joint consensus in the UN was welcoming the decision of the Syrian government to join the Convention on chemical weapons and the cooperation of the Syrian government provided.

It's not for the United States to decide. Эксплицитное выражение оценки действий политических противников в дипломатическом дискурсе обеспечивает однозначную интерпретацию дипломатических заявлений.

It's not that we want them to change their mind and if this happens everything will fall into place. Not at all.

*We certainly believe there is **only political settlement** which is possible for Syria. We also believe in Geneva Communique of 3 years ago. This resolution in Geneva provides for **transitional governing organ** on the basis of consent among the Syrians.*

How far you see is Islamic state get it?

*Very far. They already have a lot of progress in Iraq, in Syria. They just on the Idlib province and they already have the **emissaries** seen in Lybia and even in the Northern Afghanistan which is close, which is **next door to Russia**. We **want cut the financing** of ISIL and not only ISIL but Dzhihad Annusra and the like.*

Критическая оценка ситуации создается благодаря тому, что высказывания С. Лаврова насыщены лексикой с отрицательной коннотацией: *rebels, terrorists, destabilization, the crusade*.

It was the RF who proposed the Resolution recently adopted by the Security Council on the need to cut any oil purchases from the territories controlled by the terrorists. I believe we need to make another step in the Security Council and to create some mechanism to attribute who is buying this oil.

*We propose last September **to have collective efforts under the umbrella of the SC** to analyze to have a comprehensive analysis of a terrorist threat in this region and to make sure we addressed these terrorists in the same way irrespectively of where they appear. Next **I want to repeat** the situation when many countries publicly routed the SC arms embargo on.*

*There are reasons for **cautious optimism**. It's much better to have a more **forthcoming approach**. It was the reset of American policy vis-a-vi. Russia's presidential commission was created. I think working groups **covering each and every imaginable area of human activity** and then all this **was abruptly stopped***

because we couldn't accept the pool which was strongly supported and welcomed by the United States. Now I believe, we are quite realistic.

Few months later they were facing the same rebels armed by Europeans in Mali so we have if it walks like a duck, if it looks like a duck, it's duck.

Could Islamic State take Syria?

If people continue to acquire with what is going on and with those who categorically refuse to start the political process until Bashar Asad disappears, then I'm not very optimistic for the future of this region because these people put the fate of the person whom they hate on top of the fight against terrorism. Do you believe that the American troops are the only troops who can do the trick. I said that it is absolutely clear to me it was a mistake still is not to coordinate the air strikes with the activities of the Syrian army that what we believe must be done. And what our American colleagues can not accept from ideological considerations.

Заключение

Лексико-грамматическое наполнение современного дипломатического дискурса в жанре интервью обусловлено его интердискурсивным характером, а также тем фактом, что на современном этапе развития дискурсологии происходит размытие институциональности, и на первый план выходят гибридные интердискурсивные образования. Лексические, грамматические и лексико-грамматические средства выразительности, получающие коннотации эмоциональности, призваны повысить уровень официальности и образности дипломатического языка. Успешное достижение прагматических целей коммуникации дипломата и журналиста в средствах массовой информации достигается посредством успешного использования широкого спектра лексико-грамматических средств.

Литература

1. Балашова Л.В. Эмотивная метафорика в жанрах дипломатического дискурса: динамический аспект (на материале текстов пресс-конференций и речи. № 2023. 4(40).
2. Балыхина Т.М., Нетесина М.С. Выразительные средства синтаксиса современного политического дискурса//Вестник науки Сибири.2012. № 3 (4). С. 264–268.
3. Вебер ЕА. Опыт лингвистического исследования когнитивного диссонанса в английском дипломатическом дискурсе. Автореферат дис. канд. филол. наук. Иркутск, 2004.
4. Голованова Д.А. Интердискурсивность дипломатического дискурса//Известия ВГПУ.2014, № 7(92). С. 25–24.
5. Ефанова Е.В., Мельниченко Д.В. Социальные медиа как инструмент публичной политики в современной России // Изв. Саратов. ун-та. Сер. Социология. Политология. 2018. Т. 18, вып.1. С. 92–95.
6. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Тенденции развития современного дискурса // АПФ&ПЛ. Тематический выпуск: Многомерность дискурса. 2021. № 1. С. 14–31.
7. Терентий Л.М. Специфика дипломатического дискурса как формы коммуникации (Электронный ресурс) / Л.М. Терентий // Известия ВГПУ. 2010. № 10. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-di-plomatich-esko-go-diskursa>
8. Трабелси Х. Политический дискурс как объект лингвистического исследования// Современная филология: теория и практика. Москва: Издательство «Спецкнига». 2012. С. 104–110.
9. Шилихина К.М. Иронические комментарии в публичном дискурсе российских дипломатов// Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2021 № 3. С. 75–86.

DIPLOMATIC DISCOURSE PRAGMATICS (BASED ON LAVROV'S INTERVIEWS TO FOREIGN MASS MEDIA AS A MATERIAL)

Akayeva E.V.

Omsk State University named after F.M. Dostoevsky

The issue of interpersonal professional communication of a diplomat with media representatives at an interview is of researchers' growing interest. Communicative behavior of a diplomat is specified by unique nature of international relations as an activity. This type of activity requires an integrated approach towards communication and usage of different lexical and syntactical means. Hybrid discourse types caused new discourse practices. Modern diplomatic discourse is characterized by the features of scientific style and interdiscursivity. Different lexical and syntactical means are used for communication pragmatic goals achievement. Research empirical materials are Lavrov's interviews.

Keywords: communicative behavior, interview, mass media, diplomatic discourse, institutional discourse, interdiscursivity.

References

1. Balashova L.V. E'motivnaya metaforika v zhanrax diplomaticheskogo diskursa: dinamicheskij aspekt (na materiale tekstov press-konferencij i rechi 2023 4(40) C(in Russian).
2. Baly`xina T.M., Netesina M.S. Vy`razitel`ny`e sredstva sintaksisa sovremennogo politicheskogo diskursa/Vestnik nauki Sibiri.2012. № 3 (4). S.264–268(in Russian)..
3. Veber EA. Opy`t lingvisticheskogo issledovaniya kognitivnogo dissonansa v anglijskom diplomaticheskom diskurse. Avtoreferat dis. kand. filol. nauk.Irkutsk, 2004(in Russian).
4. Golovanova D.A. Interdiskursivnost` diplomaticheskogo diskursa/Izvestiya VGPU.2014, № 7(92). S.25–24(in Russian)..
5. Efanova E.V., Mel`nichenko D.V. Social`ny`e media kak instrument publichnoj politiki v sovremennoj Rossii // Izv. Sarat. un-ta. Ser. Sociologiya. Politologiya. 2018. T. 18, vy`p.1. S. 92–95(in Russian).
6. Karasik V.I., Sly`shkin G.G. Tendencii razvitiya sovremennogo diskursa // APF&PL. Tematicheskij vy`pusk: Mnogomernost` diskursa. 2021. № 1. S.14–31(in Russian).
7. Terentij L.M. Specifika diplomaticheskogo diskursa kak formy` kommunikacii (E`lektronny`j resurs) / L.M. Terentij // Izvestiya VGPU. 2010. № 10. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-di-plomatich-esko-go-diskursa>. (in Russian).
8. Trabelsi X. Politicheskij diskurs kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya// Sovremennaya filologiya: teoriya i praktika. Moskva: Izdatel`stvo «Speczkniha». 2012. S.104–110(in Russian)..
9. Shilixina K.M. Ironicheskie kommentarii v publichnom diskurse rossijskix diplomatov// Aktual`ny`e problemy` filologii i pedagogicheskoy lingvistiki.2021.№ 3(in Russian).

Аубекеров Мейрбек Алибекович,

магистрант Западно-Казахстанского университета
им. М. Утемисова

E-mail: aubekеров.meyrbek@bk.ru

Давлетова Айнаш Халиуллиновна,

кандидат педагогических наук, доцент, Евразийский
национальный университет им. Л.Н. Гумилева

Медешова Айгуль Бактыгалиевна,

кандидат педагогических наук, доцент Западно-
Казахстанского университета им. М. Утемисов

Интеграция цифровых образовательных ресурсов кардинально изменила сферу образования, предлагая новые перспективы для улучшения результатов обучения, повышения вовлеченности учеников и расширения доступности. Тем не менее, для полного раскрытия их потенциала необходимо решить такие задачи, как цифровое неравенство, подготовка преподавателей и вопросы качества. В данной статье анализируются позитивные эффекты и вызовы, связанные с цифровыми образовательными ресурсами.

Ключевые слова: цифровое образование, результаты обучения, вовлеченность учащихся, цифровое неравенство, подготовка учителей, доступность.

Введение

Быстрое развитие цифровых технологий изменило способы предоставления и получения образования. Цифровые образовательные ресурсы, включая платформы электронного обучения, интерактивные инструменты и онлайн-контент, стали неотъемлемой частью современного преподавания и обучения. Эти ресурсы обещают повысить качество образования, делая его более доступным, увлекательным и эффективным. Однако их внедрение связано с рядом проблем. В данной статье исследуется влияние цифровых образовательных ресурсов на качество образования, подчеркиваются их преимущества, рассматриваются ограничения и предлагаются стратегии для максимального использования их потенциала.

Влияние цифровых образовательных ресурсов на качество образования

Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) оказывают существенное воздействие на качество образования, преобразуя традиционные подходы к обучению и открывая новые возможности для учащихся и преподавателей. Их внедрение способствует повышению доступности, индивидуализации и эффективности образовательного процесса [4]:

1. Доступность образования

ЦОР преодолевают географические и временные барьеры, позволяя учащимся получать знания из любой точки мира и в удобное для них время. Это особенно важно для жителей отдаленных регионов или людей с ограниченными возможностями. [5]

2. Индивидуализация обучения

Цифровые технологии дают возможность адаптировать учебные материалы под нужды каждого учащегося, учитывая их темп усвоения и уровень знаний. Это способствует более глубокому пониманию материала и повышению мотивации. [7]

3. Интерактивность и вовлеченность

Использование интерактивных материалов, таких как видеолекции, образовательные игры и онлайн – тесты, делает обучение более увлекательным и понятным для учеников. Это повышает их активность и вовлеченность в учебный процесс. [8]

4. Эффективность и экономия ресурсов

ЦОР упрощают организационные задачи, такие как составление расписаний и проверка работ, что позволяет преподавателям сосредоточиться на улучшении качества обучения. Кроме того, дистанционное обучение снижает затраты на транспорт и проживание.

5. Развитие ключевых навыков

Работа с цифровыми ресурсами развивает у учащихся навыки работы с информацией, критическое мышление и цифровую грамотность, что необходимо для успешной адаптации в современном информационном обществе.

Таким образом, цифровые образовательные ресурсы играют ключевую роль в повышении качества образования, делая его более доступным, персонализированным и эффективным. Однако для полного раскрытия их потенциала необходимо решить такие проблемы, как цифровое неравенство и недостаточная подготовка учителей.

Положительное влияние цифровых образовательных ресурсов

Улучшение результатов обучения

Цифровые инструменты способствуют повышению академической успеваемости, особенно в STEM – дисциплинах и навыках грамотности. Например, исследования показывают, что студенты, использующие цифровые ресурсы, демонстрируют более высокие оценки на экзаменах и быстрее осваивают навыки.

Интерактивные платформы позволяют персонализировать обучение, давая студентам возможность учиться в своем темпе и повторять сложные темы.[1]

Повышение вовлеченности учащихся

Модели цифрового обучения (Digital Education Shifting, DES) демонстрируют более высокий уровень вовлеченности учащихся, делая обучение более интерактивным и интересным.[2]

Геймификация учебного процесса и самоорганизованные пространства (например, блоги, форумы) способствуют мотивации и активному участию.[3]

Доступность и гибкость

Цифровые платформы обеспечивают доступ к образовательному контенту в любое время и в любом месте, что особенно полезно для учащихся из отдаленных или малообеспеченных районов.

Наличие интернета коррелирует с улучшением академической успеваемости, что подчеркивает важность подключения.

Поддержка учителей

Учителя получают техническую поддержку и доступ к онлайн-ресурсам, что упрощает планирование уроков и позволяет применять дифференцированный подход к обучению.[6]

Проблемы цифровых образовательных ресурсов

Цифровое неравенство

Неравный доступ к технологиям усугубляет образовательные различия. Учащиеся без надежного интернета или устройств сталкиваются со значительными препятствиями в обучении.

Подготовка преподавателей

Эффективность цифровых инструментов зависит от способности преподавателей интегрировать их в учебный процесс. Недостаточная подготовка может ограничить их влияние.

Проблемы качества

Вопросы, связанные с качеством системы, методами оценки и инструментами сотрудничества, часто получают низкие оценки от пользователей, что указывает на необходимость улучшений.

Неравенство в обучении

Пандемия COVID-19 выявила пробелы в цифровой оснащенности школ, что привело к потерям в обучении в недостаточно подготовленных учреждениях.

Таблица 1. Визуальное представление

Аспект	Положительное влияние	Проблема
Результаты обучения	Более высокие оценки, быстрое освоение навыков	Цифровое неравенство ограничивает доступ
Вовлеченность учащихся	Повышение мотивации, интерактивное обучение	Требуется подготовка преподавателей
Доступность	Обучение в любое время и в любом месте	Проблемы качества платформ
Поддержка учителей	Упрощение планирования уроков	Необходимо обучение и техническая поддержка

В таблице показаны аспекты цифровых образовательных ресурсов (ЦОР), их положительное влияние на обучение и возникающие проблемы (таблица – 1).

Заключение

Цифровые образовательные ресурсы имеют потенциал для значительного повышения качества образования за счет улучшения результатов обучения, повышения вовлеченности и обеспечения гибкости. Однако для обеспечения равного доступа и максимального использования их преимуществ необходимо решить такие проблемы, как цифровое неравенство, подготовка учителей и вопросы качества. Политики, педагоги и учреждения должны сотрудничать, инвестировать в инфраструктуру, обеспечивать обучение и разрабатывать инклюзивные стратегии. Таким образом, цифровая трансформация может внести положительный вклад в глобальные системы образования, расширяя возможности как учащихся, так и преподавателей.

Литература

1. Абилхасимова, А.Е. Цифрлық білім беру ресурстарын білім беру үдерісінде қолдану / А.Е. Абилхасимова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 14

(304). – С. 292–295. – URL: <https://moluch.ru/archive/304/68503/>

2. Darazha, I., Lyazzat, R., Ulzharkyn, A., Saira, Z., Manat, Z. Digital Competence of a Teacher in a Pandemic 2021 9th International Conference on Information and Education Technology, 2021, стр. 324–328.
3. Гетманская Е. Г., Долгова С.В. Внедрение в практику работы современных образовательных технологий, направленных на формирование читательской компетентности младших школьников // Международный научный журнал «Молодой ученый». 2023. С. 250.
4. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В., Краснова Г.А. Рекомендации по эффективному формированию информационных ресурсов образовательных порталов // Интернетпорталы: содержание и технологии. Вып. 3. М.: Просвещение, 2005. С. 134–166.
5. Губжаков А. Х., Курманова М.К. Роль цифровых образовательных ресурсов в повышении качества образования // Международный научный вестник. 2024. С. 90.
6. Пасьева А.И., Шайхлисламов А.Х. Цифровые образовательные ресурсы и дистанционное обучение // Евразийское Научное Объединение. 2020. № 5–6(63). С. 459–461.
7. Применение цифровых образовательных ресурсов // Отличник образования: сайт. – URL: <https://konkurs-otlichnik.ru/articles/primenenie-cifrovyykh-obrazovatelnykh-resursov>
8. Шапиев Д.С. Цифровые образовательные ресурсы в деятельности учителя // Молодой ученый. 2019. № 16 (254). С. 296–298.

DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES: IMPACT ON THE QUALITY OF EDUCATION

Aubekero M.A., Davletova A.Kh., Medeshova A.B.

West Kazakhstan University named after M. Utemisov, Eurasian National University named after L.N. Gumilyov

The integration of digital educational resources has radically changed the field of education, offering new prospects for improving learning outcomes, increasing student engagement and expanding accessibility. However, to fully realize their potential, it is necessary to address such issues as digital inequality, teacher training and quality issues. This article analyzes the positive effects and challenges associated with digital educational resources.

Keywords: digital education, learning outcomes, student engagement, digital divide, teacher training, accessibility.

References

1. Abilhasimova, A.E. Using digital resources to improve the quality of information / A.E. Abilhasimova. – Text: direct // Young scientist. – 2020. – No. 14 (304). – P. 292–295. – URL: <https://moluch.ru/archive/304/68503/>
2. Darazha, I., Lyazzat, R., Ulzharkyn, A., Saira, Z., Manat, Z. Digital Competence of a Teacher in a Pandemic 2021 9th International Conference on Information and Education Technology, 2021, pp. 324–328.
3. Getmanskaya E. G., Dolgova S.V. Implementation of modern educational technologies aimed at developing reading competence of primary school students into practice // International scientific journal "Young scientist". 2023. P. 250.
4. Grigoriev S. G., Grinshkun V.V., Krasnova G.A. Recommendations for the effective formation of information resources of educational portals // Internet portals: content and technologies. Issue 3. Moscow: Education, 2005. Pp. 134–166.
5. Gubzhakov A. Kh., Kurmanova M.K. The role of digital educational resources in improving the quality of education // International Scientific Bulletin. 2024. P. 90.
6. Pasyeva A. I., Shaykhlislamov A. Kh. Digital educational resources and distance learning // Eurasian Scientific Association. 2020. No. 5–6 (63). P. 459–461.
7. Application of digital educational resources // Excellent in education: website. – URL: <https://konkurs-otlichnik.ru/articles/primenenie-cifrovyykh-obrazovatelnykh-resursov>
8. Shapiev D.S. Digital educational resources in the teacher's activities // Young scientist. 2019. No. 16 (254). P. 296–298.

Особенности организации дополнительного профессионального педагогического образования по развитию цифровой компетенции на основе искусственного интеллекта с учетом потребностей учителей

Гревцев Иван Анатольевич,

соискатель, ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева»; старший методист отдела информатики и дистанционного обучения БУ Орловской области, ДПО «Институт развития образования»
E-mail: ivan@igrevtsev.ru

В статье представлены результаты исследования, посвященного совершенствованию дополнительного профессионального педагогического образования, направленного на развитие цифровых компетенций, с учетом образовательных потребностей школьных учителей и их отношения к технологиям искусственного интеллекта в профессиональной деятельности. Результаты исследования указывают на необходимость развития информационно-консультативной деятельности, разработки и реализации специализированной программы по развитию цифровой компетенции на основе искусственного интеллекта.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное педагогическое образование, цифровизация образования, цифровые компетенции, технологии искусственного интеллекта.

Распространение цифровых технологий приводит к изменению моделей профессиональной деятельности на национальных и отраслевых рынках труда, предопределенной нарастающими возможностями автоматизации рутинных процессов (как ручных, так и когнитивных). В последние годы исследователи говорят о потенциале автоматизации в решении 50% всего труда в среднем по всем государствам мира [2].

Указанный процесс трансформирует и социальный запрос на профессиональные навыки современных педагогов: на первый план выходят их способность и готовность работать с нестандартными задачами, проектировать свою деятельность в изменяющихся условиях, работать в распределенных командах и эффективно применять возможности цифровых технологий в образовательной практике. Навыки в сфере дата-аналитики, кибербезопасности, применения технологий и решений на базе искусственного интеллекта, промтинга могут значительным образом повысить эффективность труда школьного учителя, сократить нагрузку и время, затрачиваемое на выполнение профессиональных обязанностей. Очевидно, что речь идет не о полной замене педагога «образовательной технологией», компьютером или искусственным интеллектом, а об использовании современных цифровых возможностей для максимального удовлетворения потребностей всех участников образовательного процесса.

Система образования консервативна. В настоящее время можно наблюдать ситуацию, когда учителя, прошедшие базовую образовательную подготовку по профессии еще в советский период отечественной истории, представители так называемого «поколения бумеров», обучают в школе детей, относящихся к поколению «цифровых аборигенов», которые много времени проводят за электронными устройствами и значительно меньше за чтением книг, привыкли к визуально-аудиальному восприятию информации, выросли в эпоху доминирования мультимедиа-контента и часто испытывают синдром информационной усталости. Таким образом, в системе школьного образования складывается парадоксальная ситуация, когда учителя и ученики как бы говорят на разных языках, не понимают друг друга. Решение этой проблемы частично кроется в активном внедрении привычных детям цифровых технологий в образовательный процесс, что также является аргументом в пользу развития цифровых компетенций педагогов.

Согласимся с М.Ю. Готовой и коллегами в том, что в системах среднего профессионального и высшего педагогического образования сегодня специальные учебные дисциплины по изучению потенциала искусственного интеллекта практически отсутствуют или ориентированы на учителей-предметников, которые в будущем будут специализироваться на преподавании математики, прикладной информатики и программирования [4]. Таким образом, профессионально-педагогическая направленность в подготовке будущих специалистов в общем случае игнорирует новые технологические возможности и ресурсы, несмотря на то что применение ИИ-сервисов сегодня констатируется на всех уровнях общего образования. Образовательные программы в области среднего профессионального и высшего образования недостаточно мобильны и не всегда успевают адаптироваться к новым технологическим возможностям, поэтому особая ответственность за развитие цифровых компетенций по использованию технологий искусственного интеллекта ложится на систему дополнительного профессионального педагогического образования [1]. Представляется, что курсы повышения квалификации и образовательные мероприятия, ориентированные на устранение профессиональных дефицитов, связанных с применением ИИ-сервисов в школе, должны быть ориентированы на образовательные потребности всех без исключения учителей, участвующих в реализации программ общего образования различных уровней, независимо от уровня их начальных знаний по математике и программированию. Выявление таких потребностей и дефицитов является важным этапом, предвещающим разработку различных образовательных форматов в системе дополнительного профессионального педагогического образования.

Одной из основных технологий проектирования образовательных программ в системе дополнительного профессионального образования является технология ADDIE – классическая универсальная модель педагогического дизайна. Её название является аббревиатурой от названия последовательности этапов проектирования программ дополнительного профессионального образования, в частности:

- «Analyze» (этап анализа): первый этап проектирования, на котором определяются образовательные потребности и предпочтения целевой аудитории, которые становятся основой для разработки образовательных мероприятий, определяют структуру и содержание образовательной программы;
- «Design» (непосредственно проектирование): на данном этапе формируется структура курса, конкретизируются образовательные результаты в виде карт компетенций и мотивационная стратегия;
- «Development» (разработка программы): на данном этапе осуществляется содержательное наполнение программы в соответствии

с ранее определенной структурой, создаются планы занятий, учебные и лекционные материалы, задания для отработки практических навыков, контроля и оценки знаний;

- «Implementation» (реализация программы): на данном этапе программа непосредственно реализуется в образовательном процессе в асинхронном или синхронном форматах, в различных формах или на основе их сочетания;
- «Evaluation» (оценка): этап, на котором оцениваются достигнутые обучающимися педагогические цели и полученные после освоения программы образовательные результаты. Анализ, как правило, включает в себя использование объективных метрик (тестирование, проектное задание и т.п.) и методы самооценки, обратной связи от слушателей [3; 8].

Универсальность модели позволяет использовать её как основу проектирования образовательных программ на разных ступенях образования, в том числе в системе дополнительного профессионального образования для педагогов, а также для тех областей подготовки, в которых требования к образовательным результатам не формализованы. К таким областям относится и сфера развития у педагогов цифровой компетенции на основе искусственного интеллекта. Модель «ADDIE» обеспечивает гибкость образовательной программы и возможности её регулярной корректировки.

Первым этапом проектирования образовательной программы в рамках применения рассматриваемой модели проектирования является изучения образовательных потребностей целевой аудитории. В этой связи в январе-октябре 2024 г. на базе Бюджетного учреждения Орловской области «Институт развития образования» (БУ ОО ДПО «Институт развития образования») было проведено анкетирование 224 педагогов для определения образовательных потребностей, проблем, дефицитов и оценки практического опыта в области применения технологий искусственного интеллекта в профессиональной педагогической деятельности. Основная цель исследования – определение образовательных потребностей педагогического сообщества орловских школ для последующей разработки соответствующей им программы повышения квалификации, направленной на формирование и развитие у педагогов цифровой компетенции, связанной с применением ИИ-технологий и сервисов в образовательном процессе.

Проанализируем полученные результаты. Однозначно полезными в профессиональной деятельности технологии искусственного интеллекта считают 35,3% педагогов, при том, что большая часть педагогического сообщества скептически настроена к перспективам их применения (41,5%), а 23,2% затруднились с ответом (почти каждый четвертый педагог). Среди тех, кто не видит смысла в использовании данных технологических решений, предсказуемо преобладают педагоги старших возрастных категорий с большим педагогиче-

ческим стажем работы и педагоги сельских школ, не проявляющие инициативы и активности в освоении новых цифровых навыков в рамках программ дополнительного профессионального образования.

Более половины респондентов, принявших участие в опросе, никогда не принимали решения на базе искусственного интеллекта в процессе обучения (57,6%). 22,8% используют их иногда, по потребности, 12,9% – часто и 1,3% всегда. Здесь также фиксируется пассивность в отношении новых технологий в старших возрастных группах (45 лет и старше) и среди педагогов сельских школ.

Такие результаты говорят о целесообразности активизации в региональной системе дополнительного профессионального педагогического образования работы по информированию школьных учителей о преимуществах применения технологий искусственного интеллекта для оптимизации рутинной деятельности, повышения эффективности и скорости решения профессиональных и творческих задач. Особое внимание следует уделять потенциалу наставничества и трансфера образовательных инноваций путем обмена опытом более молодых, уже использующих ИИ-решения в профессиональной деятельности педагогов с более опытными коллегами, которые хуже ориентируются в особенностях применения современных цифровых технологий в образовании. Такая работа может проходить в рамках как формального, так и неформального дополнительного профессионального образования учителей по инициативе БУ ОО ДПО «Институт развития образования».

Среди наиболее популярных систем и сервисов на основе искусственного интеллекта респонденты назвали генеративный искусственный интеллект отечественной разработки – нейросети «Шедеврум»; «Kandinsky», «GigaChat» и «YandexGPT». Достаточно распространенной является практика применения русифицированных чат-ботов на базе «ChatGPT». Показательно, что большая часть респондентов в качестве перспективного направления использования технологий искусственного интеллекта указала автоматизацию рутинных задач (54,0%), что косвенно свидетельствует о востребованности методической работы в данном направлении и о готовности педагогов положительно воспринимать новые технологии, позволяющие решать данную задачу. К популярным направлениям применения генеративных нейросетей учителя отнесли также генерацию текстового и мультимедийного контента и графического материала (на них указывают соответственно 42,4%, 35,3% и 21,8% опрошенных). Прослеживается определенная недооценка возможностей искусственного интеллекта в организации обучения учеников с особыми образовательными потребностями и персонализированного обучения, которые ученые называют в числе преимуществ данной технологии (исследования О.И. Долгой [5], Д.В. Дорошева [6], Н. Гокселя, Э. Бозкурта [13],

Н.Н. Селезневой [9], Ю. Чанг и С. Лу [12], И. Тойокава, И. Хорикоши [16] и др.). Данные направления указали в числе перспективных только 7,1% и 12,1% респондентов соответственно.

Полученные результаты предопределяют особенности содержательного наполнения и материально-технического обеспечения образовательной программы по развитию цифровой компетенции на основе искусственного интеллекта. При отработке практической части программы рекомендуется ориентироваться на потенциал применения доступных для российского пользователя ИИ-решений и отечественные разработки, доступ к которым не связан с ограничениями и является бесплатным, а порядок регистрации на соответствующих ресурсах упрощен, в частности, нейросетям «Шедеврум»; «Kandinsky», «GigaChat» и «YandexGPT», чат-ботам на базе «ChatGPT». В организации информационной работы с педагогическим сообществом БУ ОО ДПО «Институт развития образования» следует уделить особое внимание дополнительным возможностям технологий искусственного интеллекта по оптимизации тех направлений педагогической профессиональной деятельности, которые пока недооцениваются орловскими учителями.

Далее респондентам было предложено оценить преимущества, возможности искусственного интеллекта в образовании и указать на связанные с ним потенциальные угрозы. Результаты анкетирования представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Преимущества применения технологий искусственного интеллекта в оценке орловских учителей (в% от общего числа респондентов, допускался выбор двух вариантов ответа)

Результаты подтверждают полученные ранее оценки респондентов относительно перспективных направлений применения технологий. Так, в числе наиболее часто указываемых учителями преимуществ – экономия рабочего времени, затрачиваемого на выполнение рутинных и административных задач (61,6%), экономия времени на подготовку учебных материалов к уроку (49,6%), улучшение коммуникаций в классе (23,2%) и повышение мотивации и вовлеченности учеников в образовательный процесс (19,6%). Показательно, что каждый десятый педагог, принявший участие в исследовании, указал на отсутствие преимуществ внедрения технологий искусственного интеллекта в школьное образование.

Представляется, что при подборе сервисов и систем искусственного интеллекта для форми-

рования практических навыков их использования учителями в рамках программ, курсов и образовательных мероприятий по повышению квалификации в системе дополнительного профессионального образования основное внимание должно быть уделено тем ИИ-решениям, которые обеспечивают реализацию указанных преимуществ. В контексте обеспечения информационной безопасности и перспектив развития цифровизации технологический базис дополнительного профессионального педагогического образования по развитию цифровых компетенций педагогов должен быть сформирован сервисами и системами российских разработчиков [7].

Отсутствие необходимых навыков и компетенций для работы с ИИ-решениями в профессиональной педагогической деятельности и дефицит времени на их освоение актуальны более чем для половины принявших участие в исследовании педагогов (50,9% и 52,2% соответственно) (рисунок 2).



Рис. 2. Сложности в применении технологий искусственного интеллекта в оценке орловских учителей (в% от общего числа респондентов, допускался выбор двух вариантов ответа)

Опасения учителей связаны и с вероятным платным характером подписок на сервисы. Данный фактор оказался значимым для каждого третьего респондента. Отсутствие знаний о потенциальных возможностях ИИ-технологий для решения профессиональных педагогических задач является препятствием к их использованию для 28,1% орловских учителей. Каждый пятый отмечает отсутствие знаний о нормативно-правовом регулировании искусственного интеллекта, в том числе различных аспектов его применения в образовании.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в системе дополнительного профессионального образования учителей должны быть реализованы не только долгосрочные форматы обучения в виде образовательных программ и курсов, но и краткосрочные форматы практико-ориентированных образовательных мероприятий, участие в которых не требует от педагога значительных временных затрат. Примерами таких мероприятий могут быть вебинары, дистанционные мастер-классы и тренинги, а их соответствие ожиданиям учителей будут обеспечивать максимальную вовлеченность и высокий интерес со стороны педагогического сообщества. Данные выводы подтверждаются ответами на вопрос о мерах, потенциально способных положительно повлиять

на практику применения технологий искусственного интеллекта в профессиональной педагогической деятельности (рисунок 3).



Рис. 3. Меры по стимулированию применения технологий искусственного интеллекта в профессиональной педагогической практике в оценке орловских учителей (в% от общего числа респондентов, допускался выбор двух вариантов ответа)

К числу наиболее эффективных мер, по мнению педагогов, относится дополнительное материальное стимулирование. С данным выводом согласились 62,1% респондентов. По результатам исследования можно констатировать востребованность различных форм дополнительного профессионального образования – от краткосрочных, единовременных образовательных мероприятий (44,3%) до организации специальных курсов и программ (23,2%). Инструментом популяризации применения в профессиональной педагогической практике ИИ-решений также является создание базы кейсов (19,6%) или репозитория с перечнем технологий и условий их применения (14,3%), что подчеркивает значимость информационно-просветительской работы органов управления образованием различного уровня как условия успешной цифровой трансформации.

В числе рисков и потенциальных негативных эффектов применения искусственного интеллекта учителя называют использование учениками технологий ИИ для списывания, в качестве помощника для решения домашних заданий и выполнения проектных работ (отмечено 61,1% респондентов), изменения на рынке труда (46,0%), сложности внедрения технологий в учебные планы и программы (29,0%). Чуть менее актуальными являются проблемы обеспечения безопасности данных (18,8%) и прочие, в том числе этические проблемы (15,2%).

В заключение учителям предлагалось оценить перспективы внедрения ИИ-технологий в систему образования в контексте реализуемой образовательной политики государства и кратко аргументировать свой ответ. Абсолютное большинство принявших участие в исследовании педагогов (76,8%) осознают, что рано или поздно ИИ-технологии будут внедрены в работу российских школ. На это указывает общая тенденция на расширение практики использования дистанционных технологий в образовании и стратегические планы

правительства по цифровизации социальной сферы. В аргументации прослеживается четкая дифференциация мнений по возрастным группам. Молодые учителя говорят о том, что такая тенденция оправдана, так как в большей степени соответствует привычным для детей практикам восприятия и использования информации. Освоение цифровых возможностей с ранних лет, по их мнению, будет способствовать развитию инновационного человеческого капитала в масштабах региона и страны. Педагоги старших возрастных групп опасаются, что распространение ИИ-решений и сервисов в образовательной практике приведет к снижению качества обучения и ухудшению социальных навыков детей.

По результатам проведенного исследования, сопоставленным с данными социологических опросов российских учителей (проекты «СберОбразование» [11] и АНО «Диалог Регионы» [10]), можно сделать следующие выводы. Педагоги орловских школ в целом более пассивны и скептичны в практическом применении технологий искусственного интеллекта по сравнению со средними результатами, полученными в рамках ранее проведенных исследований по педагогическому сообществу в России в целом. Однако, в контексте реализации государственной политики цифровой трансформации образования большинство учителей признают неизбежность внедрения ИИ-решений в педагогическую практику.

У внедрения технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс два важных последствия. С одной стороны, учителя опасаются массового использования указанных решений учениками для выполнения домашних и контрольных заданий, что отрицательно скажется на уровне общеобразовательной подготовки выпускников школ, а в будущем – на национальном человеческом потенциале. С другой, развитие и активное использование технологий сегодня – необратимый процесс, предоставляющий учителям дополнительные возможности для оптимизации профессиональной деятельности. Генеративные модели на основе искусственного интеллекта способны создавать уникальные домашние задания, тесты, задачи, на которые нет готовых ответов в Интернет-сервисах готовых домашних заданий, что минимизирует вероятность списывания. Учителя могут применять ИИ-решения в поурочном планировании, подготовке учебного материала и презентаций, проверке домашних заданий и организации контроля знаний и т.п., что приведет к сокращению на них рутинной нагрузки и расширит возможности для педагогического творчества.

Результаты исследования отражают запрос педагогического сообщества на различные формы и форматы дополнительного профессионального образования. Технологический базис для их реализации должен быть сформирован отечественными ИИ-решениями. Краткосрочные дистанционные образовательные мероприятия (вебинары, мастер-классы, тренинги, дистанционные семи-

нары и т.п.) более востребованы педагогическим сообществом по сравнению со среднесрочными и долгосрочными курсами и программами по причине их очевидной практической направленности и минимальных временных затрат учителей на участие в них. По своей тематике образовательные мероприятия и программы должны быть направлены на совершенствование цифровых компетенций педагогов в области применения искусственного интеллекта для генерации учебных материалов, автоматизации рутинных задач и функций, активизации педагогического творчества.

Литература

1. Алдошина М.И. Проблемы и перспективы влияния информационных технологий на педагогическое образование в университете // Образовательное пространство в информационную эпоху: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции (6–7.07.2023 г.). М., 2023. С. 354–358.
2. Баранников К.А., Добрякова М.С., Новикова Е.Г., Тен Н.Г. Контекст искусственного интеллекта в высшем образовании. М.: Институт образования НИУ ВШЭ, Яндекс Образование, 2024. 60 с.
3. Бужинская Н.В., Васева Е.С., Терегулов Д.Ф. Особенности педагогического дизайна дистанционного курса // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 3. С. 44–51.
4. Глотова М. Ю., Самохвалова Е.А., Мухлынина О.А. Развитие навыков в области нейросетевых технологий для будущих педагогов: возможности и преимущества // Наука и школа. 2023. № 5. С. 162–172.
5. Долгая О.И. Искусственный интеллект и обучение в школе: ответы на современные вызовы // Школьные технологии. 2020. № 4. С. 24–38.
6. Дорошев Д.В. Искусственный интеллект в персонализированном обучении // Мировая наука. 2023. № 1. С. 36–39.
7. Кислова Н.Н., Леонов С.А. Подготовка педагогических кадров: ответы на современные вызовы в контексте цифровизации образования // Образование и культурное пространство. 2023. № 1. С. 11–17.
8. Луканина М.В., Меркулова С.Г. Модель ADDIE в педагогическом дизайне: практический опыт НИТУ МИСИС // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 10. С. 151–155.
9. Селезнева Н.Н. Трансформация адаптивных технологий обучения: от педагогической технологии к обучающим системам с элементами искусственного интеллекта // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2022. № 3. С. 113–123.
10. Учителя VS искусственный интеллект: битва умов: пресс-релиз исследования АНО «Диа-

лог регионы» (5.10.2023). URL: <https://dialog.info/uchitelya-vs-iskusstvennyi-intellekt-bitva-umov/> (дата обращения: 14.02.2025 г.).

11. Учителя видят в ИИ больше угроз, чем россияне в целом: результаты исследования «СберОбразование» // Форбс. 15.11.2024 г. URL: <https://www.forbes.ru/education/525223-ucitela-vidat-v-ii-bol-se-ugroz-cem-rossiane-v-celom> (дата обращения: 21.02.2025 г.).
12. Chang J., Lu, X. The study on students' participation in personalized learning under the background of artificial intelligence. In 10th International Conference on Information Technology in Medicine and Education (ITME), 2019. P. 555–558.
13. Goksel N., Bozkurt, A. Artificial intelligence in education: current insights and future perspectives // Sisman-Ugur S., Kurubacak G. Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism. Hershey, PA: IGI Global, 2019. P. 224–236.
14. Malkin B. The State of AI in Education: Artificial Intelligence in Education – 2024 Report. Pittsburg: Carnegie Learning, 2024. 21 p.
15. Skysmart: в РФ около трети учителей в возрасте 46–50 лет не доверяют ИИ (релиз от 5.02.2025 г.). URL: <https://tass.ru/obschestvo/23055811> (дата обращения: 17.02.2025 г.).
16. Toyokawa Y., Horikoshi I., Majumdar R., Ogata H. Challenges and opportunities of AI in inclusive education: a case study of data-enhanced active reading in Japan // Smart Learning Environments. 2023. Vol.10. P. 48–64.

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF ADDITIONAL PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION FOR THE DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCE BASED ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE, TAKING INTO ACCOUNT THE NEEDS OF TEACHERS

Grevtsev I.A.

Orel State University

The article presents the results of a study devoted to improving additional professional pedagogical education aimed at developing digital competencies, taking into account the educational needs of school teachers and their attitude to artificial intelligence technologies in their professional activities. The results of the study indicate the need to develop information and consulting activities, develop and implement a specialized program for the development of digital competence based on artificial intelligence.

Keywords: additional professional pedagogical education, digitalization of education, digital competencies, artificial intelligence technologies.

References

1. Aldoshina M.I. Problems and Prospects of the Impact of Information Technologies on Pedagogical Education at the University // Educational Space in the Information Age: Collection of Scientific Papers of the International Scientific and Practical Conference (July 6–7, 2023). Moscow, 2023. Pp. 354–358.
2. Barannikov K.A., Dobryakova M.S., Novikova E.G., Ten N.G. The Context of Artificial Intelligence in Higher Education. Moscow: Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Yandex Education, 2024. 60 p.
3. Buzhinskaya N.V., Vaseva E.S., Teregulov D.F. Features of pedagogical design of a children's course // Professional education in Russia and abroad. 2022. No3. P. 44–51.
4. Glotova M.Y., Samokhvalova E.A., Mukhlynina O.A. Development of Skills in the Field of Neural Network Technologies for Future Teachers: Opportunities and Benefits // Science and School. 2023. No 5. Pp. 162–172.
5. Dolgaya O.I. Artificial Intelligence and School Learning: Responses to Modern Challenges // School Technologies. 2020. No 4. Pp. 24–38.
6. Doroshev D.V. Artificial Intelligence in Personalized Learning // World Science. 2023. No 1. Pp. 36–39.
7. Kislova N.N., Leonov S.A. Training of teaching staff: responses to modern challenges in the context of digitalization of education // Education and cultural space. 2023. No 1. Pp. 11–17.
8. Lukanina M.V., Merkulova S.G. ADDIE model in pedagogical design: practical experience of NUST MISIS // Higher education in Russia. 2023. Vol. 32. No10. Pp. 151–155.
9. Selezneva N.N. Transformation of Adaptive Learning Technologies: From Pedagogical Technology to Learning Systems with Elements of Artificial Intelligence // Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Computer Science and Informatization of Education. 2022. No 3. Pp. 113–123.
10. Teachers VS Artificial Intelligence: Battle of the Minds: Press Release of the Research by ANO Dialogue Regions (10/5/2023). URL: <https://dialog.info/uchitelya-vs-iskusstvennyi-intellekt-bitva-umov/> (date of access: 14.02.2025).
11. Teachers see more threats in AI than Russians as a whole: results of the SberObrazovanie study // Forbes. 15.11.2024. URL: <https://www.forbes.ru/education/525223-ucitela-vidat-v-ii-bol-se-ugroz-cem-rossiane-v-celom> (date of access: 21.02.2025).
12. Chang J., Lu, X. The study on students' participation in personalized learning under the background of artificial intelligence. In 10th International Conference on Information Technology in Medicine and Education (ITME), 2019. Pp. 555–558.
13. Goksel N., Bozkurt, A. Artificial intelligence in education: current insights and future perspectives // Sisman-Ugur S., Kurubacak G. Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism. Hershey, PA: IGI Global, 2019. Pp. 224–236.
14. Malkin B. The State of AI in Education: Artificial Intelligence in Education – 2024 Report. Pittsburg: Carnegie Learning, 2024. 21 p.
15. Skysmart: in the Russian Federation, about a third of teachers aged 46–50 do not trust AI (released on 02/05/2025). URL: <https://tass.ru/obschestvo/23055811> (accessed on 02/17/2025).
16. Toyokawa Y., Horikoshi I., Majumdar R., Ogata H. Challenges and opportunities of AI in inclusive education: a case study of data-enhanced active reading in Japan // Smart Learning Environments. 2023. Vol. 10. Pp. 48–64.

Лю Цзе,

старший преподаватель, Синьцзянский педагогический университет

E-mail: 451252763@qq.com

С развитием информационных технологий форма персонализированного обучения прошла эволюционный путь от формы классической до основанной на больших данных, до генеративной, основанной на искусственном интеллекте. Цель данного исследования – изучить эволюционный путь персонализированного обучения. Сравнивая характеристики и различия, преимущества и ограничения форм персонализированного обучения на разных этапах, данная статья выявляет эволюционные закономерности и тенденции развития с целью содействия здоровому развитию персонализированного обучения, а также обеспечения теоретической поддержки и практического руководства для интеграции образовательных технологий и образовательных концепций.

Ключевые слова: персонализированное обучение; генеративный искусственный интеллект; интеллектуальный агент; эволюционный путь.

Введение

Актуальность исследования связана с интеграцией образовательных технологий и концепций в условиях цифровизации. Современные тенденции требуют перехода от традиционного подхода к персонализированному обучению, что обусловлено необходимостью реформирования образовательной системы, решения практических проблем в педагогике и восполнения пробелов в научных исследованиях, которые зачастую фокусируются на отдельных технологических этапах без системного анализа эволюции от классических теорий до генеративного ИИ.

Цель работы – выявить закономерности развития персонализированного обучения и способствовать интеллектуальной трансформации образования. Для этого необходимо определить особенности и ограничения различных этапов его эволюции, проанализировать структуру обучения на основе генеративного ИИ и оценить его эффективность в оптимизации образовательного процесса.

В исследовании применялись методы литературного и сравнительного анализа, позволяющие систематизировать ключевые аспекты развития теории и технологий персонализированного обучения. Теоретическая значимость заключается в совершенствовании его концепции, развитии междисциплинарных исследований и раскрытии новых форм взаимодействия «человек–компьютер». Практическая ценность состоит в разработке стратегий оптимизации обучения, снижении затрат и повышении доступности качественного образования благодаря адаптивности генеративного ИИ. Результаты исследования могут способствовать более справедливому распределению образовательных ресурсов и повышению эффективности педагогической практики.

Интенционал персонализированного обучения

Обучение в соответствии с особенностями обучающихся чаще ограничен временем и энергией преподавателей, так что традиционный режим очного обучения не позволяет добиться непрерывной поддержки персонализированного обучения. Генеративный ИИ, представленный DeepSeek, реконструирует систему персонализированного обучения, используя такие технологии, как большие языковые модели, обучение с подкреплением, основанное на обратной связи с человеком, и модели глубоких нейронных сетей, благодаря чему путь персонализированного обучения постоянно совершенствуется, предоставляя новые возможности для масштабной поддержки персонализированного

обучения, привлекающего пристальное внимание образовательной сферы. Вместе с этим, интенсивно персонализированное обучение продолжает развиваться: классическое персонализированное обучение – персонализированное обучение на основе больших данных – персонализированное обучение на основе генеративного ИИ.

Классическое персонализированное обучение

Персонализированное обучение – это подход к обучению, который оптимизирует учебный процесс и методы обучения в соответствии с потребностями каждого обучающегося,[1] использует соответствующие методы, средства, контент, отправные точки, процессы и оценки в соответствии с индивидуальными особенностями и потенциалом развития обучающихся, чтобы способствовать их полному, свободному и гармоничному развитию во всех аспектах,[2] адаптирует стратегии обучения к уникальным потребностям обучающихся,[3] и делает акцент на постановке гибких целей обучения, ориентированных на интересы обучающихся. Персонализированное обучение охватывает три ключевых аспекта: когнитивные особенности, учебную мотивацию и способности обучающихся. Оно предполагает адаптацию методов и содержания образования под индивидуальные потребности, стили обучения и интересы студентов. Однако его реализация требует от преподавателей глубокого понимания этих различий и гибкости в корректировке стратегий, что на практике затруднительно из-за необходимости постоянного мониторинга и разработки индивидуальных учебных планов. Таким образом, классическое персонализированное обучение представляет собой комплекс адаптированных содержательных, методических и организационных решений, чаще всего дополняющих традиционный образовательный процесс.

Персонализированное обучение на основе больших данных

Как усовершенствование классического персонализированного обучения, персонализированное обучение на основе больших данных проявляется как адаптивное обучение, т.е. динамическая корректировка уровня или контента обучения в соответствии с индивидуальными особенностями или уровнем навыков обучающихся, включая два типа – автоматическое вмешательство и вмешательство преподавателя.[4] На основе имеющейся информации об обучающихся создается модель адаптации пользователя для персонализированного представления контента, рекомендации путей и поддержки обучения; корректируется представление учебного контента динамически в соответствии с результатами встроенной оценки учебного контента студентов и уровнем их понимания;[5] отслеживается прогресс обучения студентов с помощью технологии мониторинга, тесно связанной с анализом обучения и улучшается обучение путем анализа данных; таким образом генерируется автоматизированный, динамичный и интерактивный контент;[6] корректиру-

ется контент и функция обучения с использованием полученных данных от мониторинга.[7] Очевидно, что индивидуальные различия в обучении при персонализированном обучении на основе больших данных в основном связаны с индивидуальными особенностями и поведением обучающихся. Решение по обучению принимается на основе анализа данных об обучении и поведении обучающихся, включая анализ обучения в режиме реального времени, интеллектуальную коррекцию домашних заданий и персонализированные рекомендации по обучению, чтобы повысить эффективность обучения и успеваемость обучающихся. Одним словом, персонализированное обучение на основе больших данных корректирует стратегии обучения в режиме реального времени на основе отзывов обучающихся. В основном оно ориентировано на учет индивидуальных интересов и потребностей обучающихся, а также на предоставление им заранее определенных учебных ресурсов, подход к обучению, но не делается акцент на индивидуальном развитии обучающихся.

Персонализированное обучение на основе генеративного ИИ

Персонализированное обучение на основе генеративного ИИ меняет подход к обучению и приобретает новую форму, более чутко реагирующую на индивидуальные потребности студентов. В отличие от вышесказанного дискриминативного ИИ, основанного на технологии больших данных, который в основном фокусируется на «задачах классификации и предсказания», генеративный ИИ имеет основную функцию «генерирования нового контента»; [8] это способ преодолеть границы человеческого познания при поддержке огромных объемов данных. Так что генеративность – важная особенность персонализированного обучения на основе генеративного ИИ. Такие функции, как автоматизация, комплексное распределение обучения, исследование и самосовершенствование, основаны на генеративных функциях, и усиливают процесс и контент обучения и являются динамически генерируемыми явлениями в процессе взаимодействия обучающихся с генеративным ИИ, что приводит к переходу от низкокогнитивного рецептивного обучения к высокосознательному генеративному обучению. Очевидно, что генеративность вышесказанного генеративного обучения проявляется в двух аспектах: нет пресуппозиции и подчеркивается непрерывное развитие. Поэтому персонализированное обучение на основе генеративного ИИ можно понимать как генеративное обучение, которое подчеркивает формирование различных путей обучения через постановку и решение вопросов благодаря сочетанию «высокой автономии» отдельного обучающегося и «высокой генеративности» интеграции содержательной и ресурсной среды генеративного ИИ, характеризуется креативностью, разнообразием путей решения сложных проблем, самоконтролем и саморегуляцией. Это похоже на генеративное обучение в психологии, которое подчеркивает, что обучающиеся

способствуют обучению, активно создавая смысл, а не пассивно получая информацию, и глубокое понимание достигается через персонализированное и творческое поведение.[9] Это конструктивная и интерактивная модель, принадлежащая к системе ICAP (Interactive-Constructive Active-Passive), которая требует от обучающихся активного конструирования знаний через творческую деятельность.[10]

Основные составляющие элементы форм персонализированного обучения на основе генеративного ИИ и их взаимосвязь

1. Основные элементы персонализированного обучения на основе генеративного ИИ
Внедрение генеративного ИИ в систему обучения вызывает изменения основных составляющих элементов и взаимосвязь между ними. И эти элементы путем объединения разделяются на две части – субъект обучения и учебную среду.

1) Субъект обучения: преподаватели и обучающиеся и интеллектуальные агенты.

Преподаватели и обучающиеся как основные субъекты в оригинальной системе обучения по-прежнему существуют независимо и отражают «высокую автономию», при этом мозг человека как «внутренний мозг» отвечает за такие задачи, как творческое мышление и гибкая адаптация, а также за построение системы компетенций и формирование эмоций, за упорядочение целей и моральных границ. Генеративный ИИ может предоставлять различные степени альтернативы человеческому мозгу, например, развивать различные типы интеллектуальных агентов,[11] выступающих в качестве «внешнего мозга» и разделяющихся в основном два типа. Первый тип – это интеллекты-помощники в учёбе, которые с одной стороны, взаимодействуют с обучающимися, обеспечивая им дружеское общение, эмоции и коммуникацию, с другой стороны, нуждаются в тренинга, как и обучающиеся, чтобы обеспечить их правильную ориентацию в плане эмоций, этики и ценностей. Второй тип – это интеллекты-помощники в преподавании, которые должны постоянно получать данные, постоянно оптимизировать алгоритмы и источники данных и придерживаться подхода, ориентированного на ученика, и становиться “double teacher” на основе координации человека-компьютера, выполняя задачи, такие как создание материалов для планирования уроков и учебных заданий, а также анализ повторяющихся или требующих анализа данных о состоянии обучения в режиме реального времени. «Внешний мозг» и «внутренний мозг» имеют свои собственные функциональные позиции и взаимодействуют друг с другом.

2) Учебная среда: многофакторный средовой интеллектуальный агент, отражающий сильную генеративность.

Элементы традиционного обучения, такие как контент, средства массовой информации, среда, организация и оценка, объединяются в средовой

интеллектуальный агент, который обеспечивает студентов контентом и поддержкой обучения и функция которого проявляется в следующем: первое, создание универсальной интеллектуальной базы, основанной на потребностях в обучении, динамически генерирование относительно точного, богатого, индивидуализированного учебного контента, преодоление барьеры между дисциплинами для удовлетворения разнообразных потребностей в обучении. Второе, обеспечение многопространственного восприятия, многомерного анализа, межпространственной интеграции и адаптивных услуг, представление виртуальных экспериментов и симуляционной практики в реальном времени. Третье, продвижение процесса обучения от представления знаний к генеративному обучению, ориентированному на мышление более высокого уровня. Ожидается, что современные модели рассуждений, такие как DeepSeek-R1, повысят качество мышления за счет тонкой настройки или внедрения структурированных методов (например, правил, модулей проверки), улучшат логические способности.[12] Четвертое, продвижение трансформации формы обучения под руководством преподавателей в самоорганизованное обучение на основе интеллектуальной среды, генерируемой по требованию субъектов.

2. Взаимосвязь между элементами персонализированного обучения на основе генеративного ИИ

1) Традиционная дихотомия «преподаватель-обучающийся» трансформируется в триаду «преподаватель-ИИ-обучающийся», где интеллектуальный агент реструктурирует образовательное взаимодействие. Это переход от пространственно-временных и эмоциональных связей к символическому обмену, меняющему роли участников. Преподаватель становится куратором, а обучающийся – активным субъектом, самостоятельно управляющим процессом познания через взаимодействие с ИИ: формулируя запросы, обрабатывая информацию и оценивая результаты.

2) Традиционный предметно-разделённый учебный план трансформируется в целостную модель «реальность-разнообразие» благодаря генеративному ИИ. В отличие от сегментированного подхода, где знания ограничены дисциплинарными рамками, ИИ создаёт междисциплинарный контент с логической связностью, возвращая познанию целостность. Он генерирует мультимодальные материалы, связывающие обучение с реальным миром и социальными группами. Кроме профессиональных знаний, система развивает комплексную грамотность, охватывающую естественные и гуманитарные науки. Ключевая особенность – спонтанное создание контента в процессе взаимодействия обучающегося с ИИ, без жёстких предустановленных программ, что формирует органичное познание многогранного мира.

3) Превращение объекта “технология-контент-среда” в интегрированный средовой интеллекту-

альный агент, проявляющееся характеристику оптимизации пути.

Хотя генеративный ИИ может функционировать самостоятельно, из-за этических и других проблем ее необходимо объединить с существующими платформами онлайн-курсов для предоставления услуг по поддержке обучения в системе образования. Три элемента «технология-контент-среда» в персонализированном обучении на основе генеративного ИИ образуют большую модель, называемая как средовой интеллектуальный агент. Возможности обработки естественного языка, мультимодальной обработки информации и рассуждений средового интеллектуального агента в сочетании с генеративными характеристиками и тренировкой способности восприятия через мультимодальный диалог формируют антропоморфную способность, имитирующую человеческое поведение.[13] Соответственно, мы можем выявить потребности обучающихся в процессе обучения, регулировать сложность, скорость и образ представления учебного контента, а также организовывать контент урока; собирая мультимодальные данные обучающихся, мы поддерживаем персонализированное обучение в форме пассивного реагирования, активного генерирования, помощи в рассуждениях, предоставления рекомендаций и формирования структурированного познания, чтобы удовлетворить потребности разных лиц, и поддерживаем обучающихся в продвижении углубленного диалога при поддержке логики рассуждений и структурированных знаний для достижения «оптимизации пути» обучения.

4) Взаимодействие «обучающийся-среда» трансформируется в интеллектуальную систему «компаньон-агент», воплощающую коллективную мудрость. Интеллектуальные компаньоны, анализируя знания, поведение и эмоции учащихся, со временем глубже понимают их потребности, чем они сами. Разработчики образовательных ресурсов создают качественные данные для «очеловечивания» ИИ-агентов, объединяя экспертные знания в согласованные модели. Технологии вроде RLHF оптимизируют взаимодействие, одновременно аккумулируя инновационные идеи пользователей в коллективный интеллект. Множественные ИИ-агенты образуют новую систему отношений, обмениваясь информацией и стратегиями для достижения образовательных целей, что создает адаптивную структуру групповой мудрости, непрерывно совершенствующуюся согласно потребностям обучающихся.

Технологические основы персонализированного обучения на основе генеративного ИИ: Человек в цикле

Суть персонализированного обучения на основе генеративного ИИ – это новый тип взаимодействия между человеком и алгоритмами компьютера, который можно классифицировать как Человек в цикле. Взаимодействуя с человеком, интеллектуальные

агенты могут учиться, получать данные и улучшать свою работу, повышая точность своего обучения, а также способствуя повышению эффективности и результативности обучения человека. Такая комбинация создает непрерывную обратную связь, которая позволяет алгоритму каждый раз получать более хорошие результаты, создавая человек-компьютерный цикл принятия решений. Человек в цикле активно взаимодействует с интеллектуальными агентами, отражая активные и точные, имплицитные и дифференцированные субъективные потребности и цели обучающихся; в то же время обучающиеся постоянно предоставляют точную обратную связь в процессе учебного взаимодействия,[14] а технологии активного обучения, дополнения данных и трансферного обучения составляют техническую основу структуры групповой мудрости на базе генеративного ИИ. Некоторые ученые определяют обучение по принципу «человек в цикле» как «алгоритмы, которые могут взаимодействовать с агентами и оптимизировать поведение при обучении посредством этих взаимодействий, и эти агенты могут быть людьми».[15] Можно сказать, что персонализированное обучение на основе генеративного ИИ – это процесс непрерывного взаимодействия между обучающимся и интеллектуальным агентом, процесс взаимного обучения и непрерывной оптимизации между двумя сторонами.

Структурные характеристики персонализированного обучения на основе генеративного ИИ

Изменения в отдельном элементе, нескольких элементах и образе взаимодействия между несколькими элементами в структуре обучения приведут к изменениям системы обучения. Внедрение генеративного ИИ приведет к постепенной интеграции элементов в систему обучения, способствует развитию классического персонализированного обучения и персонализированного обучения на основе больших данных, реконструирует и сформирует новую форму персонализированного обучения на основе генеративного ИИ, и действительно войдет в форму интеллектуального обучения.

(I) Персонализированное обучение эволюционирует от преподавательского руководства через технологическое сопровождение к автономной учебной деятельности с выраженной субъектностью. Если классический подход опирается на управление педагогом в рамках существующих ресурсов, а модели с большими данными – на точную адаптацию контента, то генеративный ИИ обеспечивает подлинную самонаправленность. Ключевая функция ИИ заключается в экспликации скрытых знаний через естественную коммуникацию, позволяя учащемуся последовательным формулированием вопросов раскрывать глубинные потребности. Совершенствуя навыки промптинга, обучающийся развивает способности к экстернализации запросов, саморегуляции и стратегическому планированию учебного процесса.

Интеракция с ИИ позволяет динамично адаптировать методы обучения, интегрируя ресурсы, среду и сервисы в персонализированную образовательную экосистему. Глубинный анализ ответов ИИ стимулирует содержательный диалог, продвигающий осознанное познание. Для эффективного взаимодействия в сократовском стиле учащемуся необходимы компетенции проблематизации, междисциплинарного синтеза, критической рефлексии и самоуправления – именно эти качества сохраняют его конкурентоспособность и креативность в эпоху искусственного интеллекта, обеспечивая преимущество в условиях автоматизированного общества.

(2) Персонализированное обучение прошло эволюцию от преподавательского управления к автономии учащегося с помощью технологий. Генеративный ИИ обеспечивает подлинную самонаправленность, раскрывая скрытые потребности через естественное взаимодействие. Учащийся, совершенствуя навыки формулировки запросов, развивает стратегическое мышление и саморегуляцию. Интеракция с ИИ создает персонализированную образовательную среду, где критическое мышление и междисциплинарный подход становятся ключевыми преимуществами в эпоху цифровизации. Эти компетенции сохраняют уникальность человека в автоматизированном мире.

На этой основе разработана так называемая рамка “In-Dialogue Learning” которая способна генерировать диалоги, соответствующие характеристикам конкретного обучающегося путем изучения персонализированной информации непосредственно из истории диалогов без predetermined профилей пользователей.[16] Очевидно, при столкновении с проблемой персонализированное генеративное обучение позволяет обучающимся активно исследовать, чтобы найти высококачественные стратегии решения сложных проблем; генеративный ИИ помогает обучающимся генерировать рамки и структурированный контент, когда им не хватает вдохновения, что расширяет их мышление и способствует развитию мыслительной способности; Основываясь на способности пониманию обучающихся, генеративный ИИ генерирует вопросы соответствующей сложности и обеспечивает обратную связь в режиме реального времени в виде вопросов и ответов и оценки; используя различные стратегии подсказки, генеративный ИИ реализует вдохновляющее обучение, соответствующее уровню знаний и мышления каждого обучающегося.

(3) Современные технологии трансформируют подходы к персонализированному обучению: от статичных образовательных траекторий к адаптивным путям, учитывающим скрытые особенности учащихся. Если традиционный подход предлагает фиксированные ресурсы по результатам тестов, а системы с большими данными – оптимизированные маршруты на основе алгоритмов, то генеративный ИИ создает мультимодальные интерактивные среды, учитывающие когни-

тивные, эмоциональные и мотивационные аспекты. Современные модели адаптируют объяснения под стиль мышления каждого учащегося, поддерживая многовариантное исследование тем. ИИ непрерывно анализирует как явные параметры (прогресс, результаты), так и скрытые (предпочтения, эмоции), оперативно корректируя ресурсы и стратегии. Выступая интеллектуальным компаньоном, система помогает в планировании, тайм-менеджменте и эмоциональной регуляции, создавая truly индивидуальную образовательную экосистему. [17] Например, основываясь на теории скаффолдинга и ChatGPT, некоторые исследования также разработали метод перевернутого руководства обучением который обеспечивает мгновенную обратную связь, персонализированное общение, непрерывный разговор и учебные вмешательства, а также предлагает диверсифицированные учебные пути для различных индивидуальных обучающихся.

(4) Адекватное предоставление возможностей для обучения: переход от качества и сбалансированности учебных ресурсов к равенству выбора на основе групповой мудрости.

С помощью технологии интеллектуального агента различные эксперты и ученые могут предоставить высококачественную базу знаний, а также преподаватели и обучающиеся при взаимодействии с интеллектуальным агентом генерируют различные искры идей и редкие интерактивные данные, которые могут быть возвращены в интеллектуальный агент для постоянного укрепления и обобщения способностей. Интеллектуальные агенты также постепенно формируют структуру групповой мудрости, которая собирает различные выгодные ресурсы, способствует своей самоэволюции и достигает интеллектуального возникновения в совместном диалоге групповой мудрости.[18] Между тем, поскольку скрытый «разрыв в цифровой грамотности» продолжает становиться препятствием для персонализированного обучения, технология генеративного ИИ с ее интерактивными вопросами, доступными широкой публике, предоставляет каждому групповую мудрость, что не только позволяет быстро продвигать и внедрять подход «качество и баланс», но и гарантирует, что интерес каждого обучающегося к обучению будет удовлетворен в равной степени, обеспечивая право каждого обучающегося высказывать свои потребности, а затем задавать вопросы, генерировать контент, рекомендовать ресурсы и планировать пути в соответствии со своими интересами, тем самым достигая равных возможностей для обучения по требованию вместо простого качества и баланса, и таким образом действительно реализуя масштабное персонализированное обучение.

Заключение

В данной статье представлено углубленное исследование эволюционных путей классического

персонализированного обучения, персонализированного обучения на основе больших данных и персонализированного обучения на основе генеративного искусственного интеллекта, выявлены характеристики и составляющие элементы персонализированного обучения на разных этапах его развития. Из вышесказанного обсуждения видно, что, персонализированное обучение постепенно эволюционировало от классической модели, основанной на опыте и наблюдениях преподавателей, к интеллектуальной модели, основанной на данных и опирающейся на искусственный интеллект. Хотя классическое персонализированное обучение фокусируется на взаимодействии преподавателя и обучающегося и эмоциональном общении, оно имеет очевидные недостатки в плане точности и масштабного применения. Персонализированное обучение на основе больших данных способно создать более точный профиль обучающегося и достичь персонализированных путей обучения и рекомендаций по ресурсам благодаря сбору и анализу данных, но сталкивается с проблемами качества данных. Появление генеративного ИИ еще больше повысило интеллектуальность персонализированного обучения, позволяя генерировать персонализированный учебный контент и обратную связь, корректировать учебные программы в режиме реального времени и формировать точные учебные пути.

Эволюционный путь персонализированного обучения отражает глубокую интеграцию образовательных технологий и философии образования. Ожидается, что с постоянным развитием технологий и обновлением образовательных концепций персонализированное обучение совершит еще больший прорыв в плане точности, интеллектуальности и сферы применения. Будущие исследования должны сосредоточиться на изучении больше возможностей персонализированного обучения для удовлетворения все более разнообразных образовательных потребностей обучающихся.

Литература

1. Минязова Е.Р. Персонализация как вектор развития системы образования // Образование и педагогическая наука в XXI веке: теоретические и практические аспекты исследований: сб. статей III Всерос. межвуз. науч.-практ. конф. (19 дек. 2020 г., г. Москва). Киров: МЦИТО, 2021. С. 197–201.
2. Шерайзина Р.М., Савинова Н.А. Педагогический потенциал персонализированного обучения учащихся современной школы // Человек и образование. 2020. № 4(65). С. 33.
3. Каримова К.С. Адаптивное обучение в преподавании английского: индивидуализированный подход к каждому студенту // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2023. № 4(68).
4. Pugliese L. Adaptive learning systems: Surviving the storm. URL: <https://er.educause.edu/articles/2016/10/adaptive-learning-systems-surviving-the-storm>
5. Lowendahl J.M., Thayer T.L.B., Morgan G. et al. Top 10 strategic technologies impacting higher education in 2016. URL: <https://www.academia.edu/29441505/>
6. Kerr P. Adaptive learning // ELT Journal. 2016. Vol. 70, № 1. P. 88–93.
7. Becker A., Cummins S., Davis M. et al. NMC horizon report: 2017 higher education edition. Austin: New Media Consortium, 2017. 60 p.
8. Shah C., Bender E.M. Envisioning information access systems: what makes for good tools and a healthy Web? // ACM Transactions on the Web. 2024. Vol. 18, № 3. P. 1–24.
9. Fiorella L. Making sense of generative learning // Educational psychology review. 2023. Vol. 35, № 2. P. 50.
10. Chi M.T.H., Wylie R. The ICAP framework: linking cognitive engagement to active learning outcomes // Educational psychologist. 2014. Vol. 49, № 4. P. 219–243.
11. Adams J.A. Multiagent systems: a modern approach to distributed artificial intelligence // AI magazine. 2001. Vol. 22, № 2. P. 105.
12. Saparov A., He H. Language models are greedy reasoners: a systematic formal analysis of chain-of-thought. 2023. URL: <http://arxiv.org/pdf/2210.01240v1>
13. Tao Вэй, Шэнь Ян. От ChatGPT к Sora: образование по четырем компетенциям и инновационная парадигма для AIGC // Современные образовательные технологии. 2024. Т. 34, № 4. С. 16–27.
14. Retzlaff C.O., Das S., Wayllace C. et al. Human-in-the-loop reinforcement learning: a survey and position on Requirements, challenges, and opportunities // Journal of artificial Intelligence research. 2024. Vol. 79. P. 359–415.
15. Saparov A., He H. Language models are greedy reasoners: a systematic formal analysis of chain-of-thought. 2023. URL: <http://arxiv.org/pdf/2210.01240v1>
16. Holzinger A. Interactive machine learning for health informatics: when do we need the human-in-the-loop? // Brain Informatics. 2016. Vol. 3, № 2. P. 119–131.
17. Jimenez C.E., Yang J., Wettig A. et al. Swebench: can language models resolve real-world github issues? 2024. URL: <http://arxiv.org/pdf/2310.06770v3>
18. Bhutoria A. Personalized education and artificial intelligence in the United States, China, and India: a systematic review using a human-in-the-loop model // Computers and education: artificial intelligence. 2022. Vol. 3. P. 1–18.
19. Чжао Сяовэй, Далин, Шэнь Шушэн и др. Дизайн образовательных подсказок для поощрения высокосознательного обучения // Open Education Research. 2024. Т. 30, № 1. С. 44–54.

EXPLORING THE EVOLUTIONARY JOURNEY OF A FORM OF PERSONALIZED LEARNING

Liu Jie

Xinjiang Normal University

With the development of information technology, the form of personalized learning has undergone an evolutionary path from the form of classical to big data based to generative to artificial intelligence based. The purpose of this study is to explore the evolutionary path of personalized learning. By comparing the characteristics and differences, advantages and limitations of personalized learning forms at different stages, this paper identifies the evolutionary patterns and development trends in order to promote the healthy development of personalized learning, and provide theoretical support and practical guidance for the integration of educational technologies and educational concepts.

Keywords: Personalized Learning; Generative Artificial Intelligence; Intelligent Agent; Evolutionary Path.

References

1. Minyazova E.R. Personalization as a vector of development of the education system // Education and pedagogical science in the 21st century: theoretical and practical aspects of research: collection of articles of the III All-Russian interuniversity scientific-practical. conf. (December 19, 2020, Moscow). Kirov: MCIT, 2021. Pp. 197–201.
2. Sheraizina R.M., Savinova N.A. Pedagogical potential of personalized learning of students in a modern school // Man and education. 2020. No. 4 (65). P. 33.
3. Karimova K.S. Adaptive learning in teaching English: an individualized approach to each student // Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University. 2023. No. 4 (68).
4. Pugliese L. Adaptive learning systems: Surviving the storm. URL: <https://er.educause.edu/articles/2016/10/adaptive-learning-systems-surviving-the-storm>
5. Lowendahl J.M., Thayer T.L.B., Morgan G. et al. Top 10 strategic technologies impacting higher education in 2016. URL: <https://www.academia.edu/29441505/>
6. Kerr P. Adaptive learning // ELT Journal. 2016. Vol. 70, No. 1. P. 88–93.
7. Becker A., Cummins S., Davis M. et al. NMC horizon report: 2017 higher education edition. Austin: New Media Consortium, 2017. 60 p.
8. Shah C., Bender E.M. Envisioning information access systems: what makes for good tools and a healthy Web? // ACM Transactions on the Web. 2024. Vol. 18, No. 3. P. 1–24.
9. Fiorella L. Making sense of generative learning // Educational psychology review. 2023. Vol. 35, No. 2. P. 50.
10. Chi M.T.H., Wylie R. The ICAP framework: linking cognitive engagement to active learning outcomes // Educational psychologist. 2014. Vol. 49, No. 4. P. 219–243.
11. Adams J.A. Multiagent systems: a modern approach to distributed artificial intelligence // AI magazine. 2001. Vol. 22, No. 2. P. 105.
12. Saparov A., He H. Language models are greedy reasoners: a systematic formal analysis of chain-of-thought. 2023. URL: <http://arxiv.org/pdf/2210.01240v1>
13. Tao Wei, Shen Yang. From ChatGPT to Sora: Four-competency education and an innovative paradigm for AIGC // Modern educational technologies. 2024. Vol. 34, No. 4. Pp. 16–27.
14. Retzlaff C.O., Das S., Wayllace C. et al. Human-in-the-loop reinforcement learning: a survey and position on Requirements, challenges, and opportunities // Journal of artificial Intelligence research. 2024. Vol. 79. P. 359–415.
15. Saparov A., He H. Language models are greedy reasoners: a systematic formal analysis of chain-of-thought. 2023. URL: <http://arxiv.org/pdf/2210.01240v1>
16. Holzinger A. Interactive machine learning for health informatics: when do we need the human-in-the-loop? // Brain Informatics. 2016. Vol. 3, No. 2. P. 119–131.
17. Jimenez C.E., Yang J., Wettig A. et al. Swe-bench: can language models resolve real-world github issues? 2024. URL: <http://arxiv.org/pdf/2310.06770v3>
18. Bhutoria A. Personalized education and artificial intelligence in the United States, China, and India: a systematic review using a human-in-the-loop model // Computers and education: artificial intelligence. 2022. Vol. 3. P. 1–18.
19. Zhao Xiaowei, Dalin, Shen Shusheng, et al. Design of educational prompts to encourage highly conscious learning // Open Education Research. 2024. Vol. 30, No. 1. P. 44–54.

Интеграция цифровой педагогики и искусственного интеллекта в целях сохранения и развития национальных ценностей в процессе обучения информатике

Медешова Айгуль Бактыгалиевна,

кандидат педагогических наук, доцент, ЗКУ им. М. Утемисова

Габдолова Бактылы Казымовна,

магистрант, ЗКУ им. М. Утемисова

Муханова Арайлым Аскаркызы,

магистрант, ЗКУ им. М. Утемисова

Современная система образования стремительно развивается под влиянием технического прогресса. Цифровая педагогика и искусственный интеллект (ИИ) играют важную роль в эффективном и доступном образовании в области информатики, совершенствуя процесс обучения. Эти технологии помогают персонализировать образование, адаптировать его к потребностям учащихся и повысить качество образования. Однако важной задачей является интеграция этих технологических достижений с национальными ценностями. Искусственный интеллект и цифровые платформы могут быть использованы для популяризации культурного наследия Казахстана, актуализации исторических данных, расширения возможностей получения образования на родном языке. Например, создание интерактивных чат-ботов о казахских исторических деятелях, цифровая презентация национальных игр или автоматический анализ и перевод исторических текстов на основе ИИ могут быть реализованы в этом направлении. В данной статье рассматривается влияние цифровой педагогики и искусственного интеллекта на сохранение и развитие национальных ценностей. Также анализируются проблемы, возникающие при их интеграции, представляются лучшие практики и предлагаются эффективные решения.

Ключевые слова: Цифровая педагогика, искусственный интеллект, информатика, дополненная реальность, виртуальная реальность, Большие данные, блокчейн, технологии.

Introduction

Digital pedagogy in computer science has made significant strides in recent years. It is characterized by the integration of various digital tools and platforms to improve the learning experience. These include learning management systems (LMS), collaboration tools, and digital resources that support both synchronous and asynchronous learning environments. [1]. The COVID-19 pandemic has further accelerated the use of digital technologies in education and required rapid adaptation to distance and blended learning models. [2]

One of the main approaches to digital pedagogy in computer science is the use of collaborative learning methods based on computer support (CSCL). These methods, using cloud-based tools, allow students to organize joint learning practices, participate in problem solving and knowledge formation. This approach is combined with the next generation scientific standards (NGSS), which emphasizes student-centered learning and the development of scientific thinking skills. [3]

There are several major trends shaping the future of digital pedagogy in computer science:

Integration of new technologies such as artificial intelligence (AI), augmented reality (AR), virtual reality (VR), big data and blockchain into the modern education system. The introduction of new technologies such as artificial intelligence (AI) and augmented reality (AR) into digital pedagogy is rapidly evolving. These technologies offer new ways to engage students in learning and allow them to personalize the learning experience.

The development of digital competencies of students and teachers is one of the most important trends. This includes not only making effective use of digital tools, but also understanding the ethical implications and potential biases of these technologies. [4]

Digital pedagogy is increasingly being combined with open and critical pedagogy, which implies increased critical analysis of access, inclusivity, and power relations in the education system. This trend is being observed through the use of open educational resources (OERS) and the development of a learning environment based on active student participation.

The transition to mixed and hybrid learning models that combine traditional face-to-face learning and online learning is one of the important changes. This approach will increase the availability and flexibility of education. [1].

The use of data analysis to improve the educational process and improve learning outcomes is becoming

increasingly common. Teachers evaluate the effectiveness of digital tools and actively use data to adapt teaching methods to the needs of individual students.

Artificial intelligence (AI) offers new opportunities and approaches in computer science, including benefits such as personalizing the learning process, analyzing student performance, adapting learning materials, visualizing complex concepts, and implementing interactive learning methods. AI-based systems contribute to improving the quality of education, improving student learning outcomes, facilitating teachers work, and developing innovative pedagogical approaches. In addition, AI helps you master important skills such as programming, data analysis, and the use of algorithms, which helps prepare future professionals for the demands of the digital age. For example:

Intelligent Tutoring Systems (ITS) and artificial intelligence (AI) offer new opportunities and approaches in computer science. These technologies can personalize learning and help create an educational environment tailored to students needs. Intelligent AI-based learning systems provide an autonomous learning experience, adapting to the individual needs of students. These systems provide real-time feedback and support, helping students effectively master complex computer science concepts. [5]

Automated Assessment Tools work on the basis of artificial intelligence (AI) and machine learning algorithms, helping to effectively organize the educational process. These tools allow you to quickly evaluate student assignments, provide real-time feedback, and help improve the quality of learning. AI allows you to automate the assessment of tasks and exams, especially in programming courses. This reduces the workload of teachers and allows students to get quick feedback, which will be important in the learning process.

Virtual laboratories and simulations are one of the most important tools for modernizing the educational process. They allow students to acquire practical knowledge and skills in a safe and accessible environment. These technologies are especially widely used in the fields of computer science, engineering, natural sciences, and medicine. AI allows students to create virtual labs in a secure environment to experiment with coding and algorithms. This is very useful for students who do not have access to physical laboratory resources. [6]

- Adaptive learning platforms are educational systems adapted to the needs of each student using artificial intelligence (AI) and Big Data technologies. These platforms help to personalize the learning process by analyzing students' academic performance and providing learning materials that match their level of education. These platforms analyze student learning patterns using AI and adapt content delivery accordingly. This will improve students learning outcomes by providing them with the necessary level of complexity and support.
- Artificial intelligence itself is becoming an important part of the computer science curriculum. Learning about AI concepts and technologies helps prepare

students for future careers in this rapidly developing field (fig. 1)

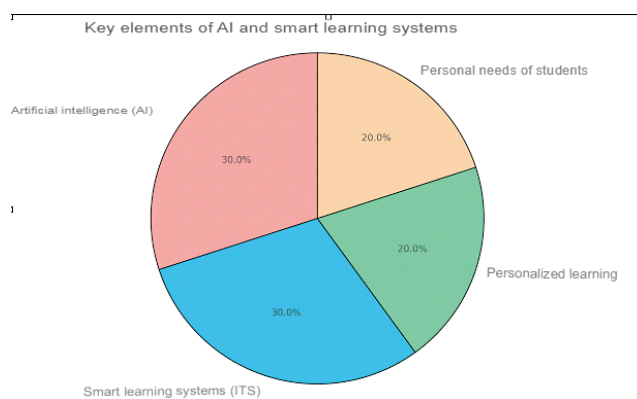


Fig. 1

While the integration of digital pedagogy and artificial intelligence into education offers many benefits, it is important to consider ways to implement these technologies while preserving and promoting national values. This is especially important in countries such as Kazakhstan, where special attention is paid to the implementation of national values in the education system.

In the education system of Kazakhstan, national values are aimed at developing national identity, patriotism and cultural consciousness among young people. These values are reflected in various educational policies and curricula aimed at strengthening the national youth consciousness. [7]

Formation of the national consciousness of future teachers is the goal of national education. Nowadays, it is necessary to widely understand its essence, especially from the point of view of the three most important components of the national idea "Mangilik El", these components include ethnic, multicultural and intellectual education in unity, interconnection and dependence. With the transition of society from the industrial period to the post-industrial one, the increasing role of education and information, as a result of this process, it becomes a natural result to strengthen the value of the intellectual potential of a person in unity with ethnic and multicultural education. Therefore, the formation of a high level of national consciousness among future teachers is carried out not only at the level of the historical development of the Kazakh people, but also from the point of view of the three main components of the national idea "Mangilik El". The education system pays special attention to the development of national identity and patriotism through educational programs that include teaching Kazakh history, language and culture. [8]

Ethno-cultural education is an important component of the education system, which includes teaching students Kazakh customs, customs and rituals, which is important for preserving the country's cultural heritage. This approach contributes to the formation of students civil and patriotic worldview. [9]

Ideas for modeling National Historical Heritage using artificial intelligence include such areas as processing historical data, restoring cultural monuments in 3D,

digitizing traditional art and craft samples, reconstructing images of historical figures using artificial intelligence, creating interactive virtual museums, and presenting national folklore and epics in multimedia format. These approaches make it possible to preserve historical heritage, pass it on to future generations, and promote cultural values. Artificial intelligence technologies provide great opportunities for modernizing and visualizing the National Historical Heritage. Using deep neural networks (Deep Learning) and generative counter-networks (GANs), you can recreate images of Kazakh khans and heroes and present them in a modern format. For example, using algorithms such as StyleGAN and DeepFaceLab, you can create realistic animated portraits of historical figures such as Abylai Khan, Tauke Khan, Kabanbai Batyr. These technologies help to recreate historical images based on archival materials, images and descriptions and give them a realistic look. In addition, using "live image" technologies (for example, **Deep Nostalgia**, **D-ID**), you can move images of historical figures and animate their facial expressions and gestures. This approach gives viewers a sense of historical characters coming to life, allowing them to gain a deeper understanding of their images. With the help of these technologies, you can breathe new life into historical figures and present their legacy to the younger generation in a modern and exciting format. This will be one of the most effective methods of modernizing the historical consciousness and national values.

Interactive narration of national historical events is effectively carried out with the help of modern technologies. Creating chatbots based on artificial intelligence that answer questions about historical events—this method is widely used in the field of education. Such chatbots provide students with information about important stages of Kazakh history and allow them to test their knowledge. It is now possible to create a Q & A bot from Kazakh history using tools such as GPT-4, ChatGPT API, and Google Dialogflow. These chatbots provide clear and meaningful answers to questions about historical events such as the Altyn Orda, the Kazakh Khanate, and the Dzungarian Invasion. In addition, the bot makes the learning process more interactive and fun by testing students' historical knowledge, providing them with additional information and making comments. These technologies allow students to increase their interest in the educational process and learn more about historical knowledge. In addition, chatbots based on artificial intelligence open up new opportunities to improve the story and continue it from generation to generation.

Processing of Kazakh epics and historical data is effectively carried out with the help of new technologies. **The technology of natural Language Processing (NLP)** allows you to automatically process and organize texts and historical data in the Kazakh language. This method simplifies the analysis and storage of Kazakh epics and heroic psalms in digital format. With the help of artificial intelligence (AI) you can edit the texts of Kazakh epics, such as **Koby-**

landy Batyr, **Er Targyn**, **Alpamys Batyr** and analyze their content. Advanced models such as BERT and T5 are used in the development of algorithms that analyze historical data in the Kazakh language and output a summary. These models can understand the structure and context of texts, analyze important information, and quickly and clearly present the necessary data to the reader. With the help of these technologies, it is possible to study the content of Kazakh epics and historical data in depth, reveal their historical significance and effectively transfer the cultural heritage to descendants. In addition, NLP technologies can improve the educational process by automatically processing texts based on the peculiarities of the Kazakh language.

Visualization of the Kazakh cultural heritage is carried out with the help of modern technologies, especially with **the use of computer vision and augmented/virtual reality (AR/VR)**. These methods make it possible to preserve the national cultural heritage and pass it on to future generations in a clear and interesting way. Ancient Kazakh cities such as **Otyrar** and **Saraishyk** can be restored using artificial intelligence (AI) and 3D modeling technologies. Such projects will once again bring to life the historical and cultural significance of cities and allow you to demonstrate their architecture, streets and public spaces in a realistic and interactive way (fig. 2).

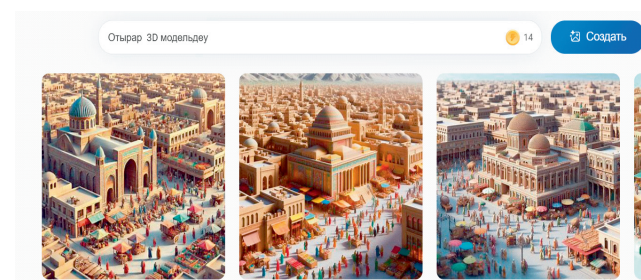


Fig. 2

An interesting example is a project to present the internal structure of a yurt using AR technology. With the help of such a project, users will be able to see the internal structure of the yurt in space, study its components interactively and better understand the basics of traditional culture (fig. 3).

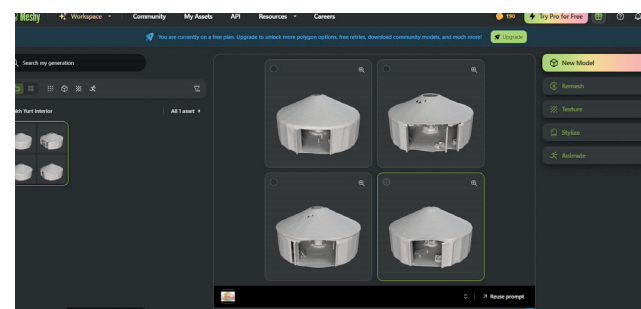


Fig. 3

The possibility of creating a national image recognition system using image recognition algorithms (for example, OpenCV, YOLO) is growing. This system helps to automatically recognize and classify various

examples of national art, and also allows you to save and widely distribute it in digital format. These technologies will help preserve, promote and give new life to the Kazakh cultural heritage, as well as open up new opportunities in the field of education and culture.

Processing of Kazakh music and art with the help of artificial intelligence (AI) is carried out with the help of new technologies, which allows preserving and developing the national culture. AI systems are widely used to restore and analyze ancient Kazakh states, as well as to update various aspects of art.

Thanks to such systems as Jukebox AI or Magenta, it became possible to edit and update the kui of great Kazakh composers, such as Kurmangazy, Dauletkerei, Tattimbet. These systems preserve the contents of ancient states and update them in harmony with modern technologies. With the help of artificial intelligence, you can analyze the structure of the state, reproduce it, create new variations, and also present it to modern listeners in an easy and accessible format. In addition, **artificial intelligence models that teach you how to play dombra** are also an important step. For example, you can create a system that teaches notes by observing the movement of a person's fingers, which will make it easier to learn dombra skills. Such a system will show users the main steps to attract dombra, will contribute to their systematic development and increase their creative abilities. Translating, preserving and updating Kazakh music into digital format with the help of artificial intelligence opens up great opportunities for presenting national art to the world, as well as transmitting it to future generations.

Creating a national game on the MIT App Inventor and Scratch platforms would be a fun and creative process for students. For example, **creating the games asyk atu, tenge ilu, togyzkumalak** on Scratch contributes to the development of students creative abilities. By creating national games, you can introduce young people to your culture and increase their interest. For example, demonstration of Kazakh national games in digital form using Scratch or MIT App Inventor, which can increase students interest in their history and traditions, motivate them to preserve and develop national values.

Conclusion

Integrating digital pedagogy and artificial intelligence into computer-based education can improve the learning experience and improve outcomes. However, it is very important to carry out this process taking into account national values and cultural identity. By following best practices, engaging stakeholders, and addressing potential problems in advance, educational institutions can preserve and promote national values by harnessing the potential of these technologies. In order to successfully implement digital pedagogy and artificial intelligence in the education system in the future, it is necessary to strike a balance between respect for cultural heritage, strengthening national identity and preparing students for the digital future.

Литература

1. Digital Pedagogy. Definition and Conceptual Area [electronic resource]. – Available at: URL: Digital Pedagogy. Definition and Conceptual Area HYPERLINK “https://digital-pedagogy.eu/digital-pedagogy-definition-and-conceptual-area/#:~:text=However%2C%20digital%20pedagogy%20is,the%20system%20of%20education” HYPERLINK “https://digital-pedagogy.eu/digital-pedagogy-definition-and-conceptual-area/#:~:text=However%2C%20digital%20pedagogy%20is,the%20system%20of%20education” HYPERLINK “https://digital-pedagogy.eu/digital-pedagogy-definition-and-conceptual-area/#:~:text=However%2C%20digital%20pedagogy%20is,the%20system%20of%20education”– HYPERLINK “https://digital-pedagogy.eu/digital-pedagogy-definition-and-conceptual-area/#:~:text=However%2C%20digital%20pedagogy%20is,the%20system%20of%20education” HYPERLINK “https://digital-pedagogy.eu/digital-pedagogy-definition-and-conceptual-area/#:~:text=However%2C%20digital%20pedagogy%20is,the%20system%20of%20education” Journal of Digital Pedagogy
2. Chengliang Wang, Xiaojiao Chen, Teng Yu, Yidan Liu & Yuhui Jing. “Education reform and change driven by digital technology: a bibliometric study from a global perspective”
3. Brian J. Foley, John M. Reveles. “Pedagogy for the Connected Science Classroom: Computer Supported Collaborative Science and the Next Generation Science Standards”
4. Ronghuai Huang, Michael Agyemang Adarkwah, Mengyu Liu, Ying Hu, Rongxia Zhuang & Tingwen Chang. “Digital Pedagogy for Sustainable Education Transformation: Enhancing Learner-Centred Learning in the Digital Era”
5. Olaf Zawacki-Richter, Victoria I. Marín, Melissa Bond & Franziska Gouverneur. “Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?”
6. Firas Almasri. “Exploring the Impact of Artificial Intelligence in Teaching and Learning of Science: A Systematic Review of Empirical Research” [electronic resource]. – Режим доступа: URL: Exploring the Impact of Artificial Intelligence in Teaching and Learning of Science: A Systematic Review of Empirical Research | Research in Science Education
7. Korlan Zhampeisova, Takir Balykbayev, Natalia Khan Sholpan Kolumbayeva, Almagul Aitpayeva. “National Component of the Training Content of the Teachers in Kazakhstan's school”
8. Dina Sharipova. “Perceptions of National Identity in Kazakhstan: Pride, Language, and Religion article”

9. Musakhanova, Gulmira, Kalybekova, Asma, Polatova, Saule, Lekerova, Gulsim, Kistaubaeva, Dildar, Azizkhanova, Didar. "Ethno-cultural education in Kazakhstan, civic values and self-identity: Findings from a survey of undergraduates"

INTEGRATION OF DIGITAL PEDAGOGY AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN ORDER TO PRESERVE AND DEVELOP NATIONAL VALUES IN THE PROCESS OF TEACHING COMPUTER SCIENCE

Medeshova A.B., Gabdolova B.K., Mukhanova A.A.

West Kazakhstan University named after M. Utemisov

The modern education system is rapidly developing under the influence of technological progress. Digital pedagogy and artificial intelligence (AI) play an important role in effective and accessible computer science education, enhancing the learning process. These technologies help personalize education, adapt it to students' needs, and improve the quality of education. However, an important task is the integration of these technological achievements with national values. Artificial intelligence and digital platforms can be used to promote Kazakhstan's cultural heritage, update historical data, and expand the opportunities for education in the native language. For example, the creation of interactive chatbots about Kazakh historical figures, the digital presentation of national games, or the automatic analysis and translation of historical texts based on AI can be implemented in this direction. This article examines the impact of digital pedagogy and artificial intelligence on the preservation and development of national values. It also analyzes the challenges encountered during their integration, presents best practices, and offers effective solutions.

Keywords: Digital pedagogy, artificial intelligence, computer science, augmented reality, virtual reality, Big Data, blockchain, technology.

References

1. Digital Pedagogy. Definition and Conceptual Area [electronic resource]. – Available at: URL: Digital Pedagogy. Definition and Conceptual Area HYPERLINK "https://digital-pedagogy.eu/digital-pedagogy-definition-and-conceptual-area/#:~:text=However%2C%20digital%20pedagogy%20is, the%20system%20of%20education" HYPERLINK "https://digital-pedagogy.eu/digital-pedagogy-definition-and-conceptual-area/#:~:text=However%2C%20digital%20pedagogy%20is, the%20system%20of%20education"– HYPERLINK "https://digital-pedagogy.eu/digital-pedagogy-definition-and-conceptual-area/#:~:text=However%2C%20digital%20pedagogy%20is, the%20system%20of%20education" HYPERLINK "https://digital-pedagogy.eu/digital-pedagogy-definition-and-conceptual-area/#:~:text=However%2C%20digital%20pedagogy%20is, the%20system%20of%20education" Journal of Digital Pedagogy
2. Chengliang Wang, Xiaojiao Chen, Teng Yu, Yidan Liu & Yuhui Jing. "Education reform and change driven by digital technology: a bibliometric study from a global perspective"
3. Brian J. Foley, John M. Reveles. "Pedagogy for the Connected Science Classroom: Computer Supported Collaborative Science and the Next Generation Science Standards"
4. Ronghuai Huang, Michael Agyemang Adarkwah, Mengyu Liu, Ying Hu, Rongxia Zhuang & Tingwen Chang. "Digital Pedagogy for Sustainable Education Transformation: Enhancing Learner-Centred Learning in the Digital Era"
5. Olaf Zawacki-Richter, Victoria I. Marín, Melissa Bond & Franziska Gouverneur. "Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?"
6. Firas Almasri. "Exploring the Impact of Artificial Intelligence in Teaching and Learning of Science: A Systematic Review of Empirical Research" [electronic resource]. – Режим доступа: URL: Exploring the Impact of Artificial Intelligence in Teaching and Learning of Science: A Systematic Review of Empirical Research | Research in Science Education
7. Korlan Zhampeisova, Takir Balykbayev, Natalia Khan Sholpan Kolumbayeva, Almagul Aitpayeva. "National Component of the Training Content of the Teachers in Kazakhstan's school"
8. Dina Sharipova. "Perceptions of National Identity in Kazakhstan: Pride, Language, and Religion article"
9. Musakhanova, Gulmira, Kalybekova, Asma, Polatova, Saule, Lekerova, Gulsim, Kistaubaeva, Dildar, Azizkhanova, Didar. "Ethno-cultural education in Kazakhstan, civic values and self-identity: Findings from a survey of undergraduates"

Нижегородцева Екатерина Андреевна,

ассистент кафедры рисунка, основ проектирования
и историко-архитектурного наследия, Иркутский
национальный исследовательский технический университет
E-mail: ekaterina250897@mail.ru

Тимошенко Александр Иванович,

доктор педагогических наук, профессор кафедры технологий,
предпринимательства и методик их преподавания, Иркутский
государственный университет
E-mail: 2014a.i@mail.ru

В современных реалиях происходит сдвиг ценностных ориентиров образования в сторону развития инноваций и творческого поиска, однако успешность обновления педагогической действительности возможна лишь в том случае, если практические преобразования будут иметь под собой прочный теоретический фундамент. Концептуальный подход способствует распространению педагогического опыта на высоком научно-теоретическом уровне, так как позволяет устанавливать соответствия между теоретическими положениями и результатами практической деятельности. Целью статьи является выявление сущности концептуального подхода в педагогических исследованиях. Для достижения поставленной цели использовались теоретические методы исследования, были определены значения терминов «концепт» и «концепция», выявлены структурные компоненты концепции и требования к концепции как к форме научного знания. В ходе проведенного исследования было установлено, что концептуальный подход предполагает осмысление проблем и представление совокупности идей, способствующих их решению, в виде концепции, структура которой состоит из нескольких блоков: проблемный, базисный, содержательный, практический. Концепция как структура должна иметь центральную идею, отражать взаимосвязи между компонентами, основываться на достоверных научных знаниях, поддаваться проверке, обладать устойчивостью к вновь обнаруживаемым научным фактам, обладать оригинальностью и выполнять функцию проводника научной информации. На основании результатов исследования разработана и представлена методика концептуализации педагогического опыта в виде алгоритма из 6 шагов: 1) выявление проблем, 2) изучение опыта, 3) теоретическое обоснование опыта, 4) разработка основных концептуальных положений, 5) разработка методического обеспечения, 6) разработка диагностического инструментария.

Ключевые слова: концептуальный подход; концепция; концепт; научно-педагогическое знание; педагогическая теория; структура концепции; концептуализация.

Педагогическое научное исследование является способом формирования новых знаний в педагогике. Этот вид деятельности сосредоточен на выявлении объективных закономерностей, связанных с процессами обучения и воспитания. С его помощью определяются проблемы в образовании и пути их решения. В педагогических исследованиях используются различные методологические подходы, каждый из которых имеет свои особенности и подбирается под определенные исследовательские задачи. Системный подход направлен на комплексное исследование основных компонентов педагогического процесса (цели, объектов, субъектов и т.д.). Антропологический подход фокусируется на изучении человека и его уникальности. Аксиологический подход сосредоточен на анализе явлений через призму ценностей, которые связаны с удовлетворением потребностей человека. Личностный подход связан с ориентацией педагогического процесса на личностный приоритет. Синергетический подход предполагает изучение объектов как систем, которые способны к самоорганизации. Деятельностный подход рассматривает деятельность как источник становления любых психических процессов человека и познания окружающей действительности. Средовой подход базируется на осознании явления образовательной среды, включая её содержание, структуру, а также закономерности её формирования и эволюции. Культурологический подход ориентирован на формирование культурной личности и развитие её эстетических и моральных качеств. Компетентностный подход предполагает обучение, ориентированное на формирование конкретных умений и навыков. Ситуационный подход подразумевает создание педагогических ситуаций, в процессе решения которых человек получит не только теоретические знания, но и практические умения и навыки [10].

Концептуальный подход в контексте современного педагогического исследования предполагает осмысление проблем, представление совокупности идей в виде концепции, которые опираются на теоретические основания и позволяют сформировать новый взгляд на решение проблемы. Концептуальный подход способствует распространению педагогического опыта на высоком научно-теоретическом уровне, так как позволяет устанавливать соответствия между теоретическими положениями и результатами практической деятельности.

Применение концептуального подхода в педагогических исследованиях не ново. Так, например, гипотезы выдающихся ученых, таких как Ушин-

ский К.Д., Выготский Л.С., Макаренко А.С. получили статус научных теорий, подтверждающих эффективность различных форм и методов обучения, во многом благодаря популяризации научного знания. Успех и долговечность идей этих авторов объясняется, в частности, умением излагать свои мысли понятным языком как в научных работах, так и в публичных выступлениях [6].

Поиски механизмов осмысления педагогических идей и их фиксации с целью дальнейшего использования набирают активность и в последнее время, о чем свидетельствуют научные труды Резановича И.В., Шкериной Г.А. [14], Алексашиной И.Ю. [1], Кулюткина Ю.Н., Сухогубской Г.С. [9], Филипповой Л.А. [18] и других.

Популярность концептуального подхода подтверждается существованием множества сетевых педагогических сообществ в России, таких как «Сеть творческих учителей», «Открытый класс», «Интернет-государство учителей», «Школьный сектор», «Сетевое сообщество Соцобраз», «Завуч. Инфо», «Сообщество учителей Intel Education Galaxy – Образовательная галактика Intel» и множества других, профессиональных учебных сообществ «Professional Learning Community» и сообществ преподавателей «Faculty Learning Community» в разных странах, которые предоставляют учителям и преподавателям возможности для общения, обучения, обмена опытом, распространения успешных педагогических практик, поддержки новых образовательных инициатив [27].

Концептуальный подход имеет большое значение в развитии педагогических наук. С одной стороны, в современных реалиях происходит сдвиг ценностных ориентиров образования в сторону развития инноваций и творческого поиска. С другой стороны, успех изменений в педагогической сфере возможен только при наличии надежной теоретической основы для практических преобразований. В этой связи любопытно обратить внимание на определение слова «концепция» в современной науке. Термин «концепция» был образован от латинского слова «conceptio», обозначающего мысленное представление об изучаемом явлении. В литературе понятие «концепция» трактуется по-разному, но имеет схожий смысл:

- В современном словаре по педагогике Рапацевича Е.С. – «Система взаимосвязанных и вытекающих один из другого взглядов на те или иные явления, процессы; способ понимания, трактовки явлений, событий; основополагающая идея какой-либо теории; общий замысел, главная мысль» [13].
- В толковом словаре Ожегова С.И. – «система взглядов на что-нибудь; основная мысль» [17].
- По философскому словарю Ильичева Л.Ф. – «ведущий замысел, определённый способ понимания, трактовки каких-либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для их осещения» [19].

Концепция как система включает в себя несколько взаимосвязанных идей. Отдельные аб-

страктные понятия или идеи составляющие данную систему называют концептами. Рассмотрим также значение термина «концепт»:

- Значение слова «концепт» по Кембриджскому англоязычному словарю – «принцип или идея» [20].
- Понятие «концепт» по Оксфордскому англоязычному словарю – «абстрактная идея, план или намерение, идея или изобретение, идея или ментальный образ, который соответствует какой-либо отдельной сущности или классу сущностей или его существенным признакам или определяет применение термина и, таким образом, играет определенную роль в использовании разума или языка» [25].
- Понятие «концепт» по словарю Коллинза – «идея или абстрактный принцип, общее понятие, которое соответствует некоторому классу сущностей и состоит из характерных и существенных признаков класса, совокупность всех характерных свойств чего-либо, теоретический конструкт в рамках некоторой теории, прямо постигаемый объект мысли» [21].

Аскольдов С.А. определяет концепт как ментальную конструкцию, заменяющую в процессе мышления неограниченное количество предметов одного и того же рода.

В работах Подвижной Н.Б. [11], Сергеевой Е.В. [16], Матвеевой Д.С. [8] и Ефремова В.А. [5] понятие «концепт» рассматривается как элемент когнитивной сферы человека, который может служить основой для построения научной картины мира. Ученые подчеркивают возможность его выражения средствами языка, а также обобщенность, многогранность и объективность.

С точки зрения Болдырева Н.Н. концепты – это идеальные, абстрактные инструменты мышления, которые являются носителями знаний, накопленного опыта и результатов человеческой деятельности, а также формируют представление о реальности. Концепты в сознании человека, по мнению Болдырева Н.Н., могут формироваться различными способами: основываться на чувственном опыте, практической деятельности, мыслительной активности, а также на вербальном и невербальном общении.

В понимании Головановой Е.И. концепт является инструментом для углубления и расширения научного знания, который способен отражать не только существующие характеристики объекта, но и его возможные положительные изменения [4].

Ваганова В.И. считает, что концепт является фундаментальной единицей мышления, основой для формирования более сложных знаний [2].

Кубрякова Е.С. считает, что концепт – это основная смысловая единица, хранящаяся в памяти человека и формирующая понимание мира [7].

Американские лингвисты Р. Лангакер и Л. Талми утверждают, что концепты формируются в результате длительного восприятия информации о мире через различные органы чувств, осмысление прошлого и предсказание будущего. Согласно

их точке зрения, развитие концептов обусловлено абстрактным типом мышления, который обеспечивает возможность установления семантических связей и формирования концептуальных систем [23, 24, 28, 29].

Так, опираясь на рассмотренные исследования, можно утверждать, что концепты функционируют внутри концептуальной системы (концепции) и являются образующими элементами научного знания.

Использование идеи по преобразованию педагогического процесса в педагогических исследованиях, основанных на концептуальном подходе, позволяет анализировать педагогические проблемы в динамике и разрабатывать конкретные рекомендации по улучшению образовательного процесса. Говоря о педагогических исследованиях, основанных на концептуальном подходе, следует различать два способа существования концепции, как формы научного знания: в виде результата исследовательской деятельности и в виде обобщенного представления авторской идеи.

Первый указанный способ существования концепции представляет собой систему, отражающую авторское понимание педагогического феномена. Она содержит уникальную интерпретацию, раскрывающую сущностные характеристики, структуру, содержание, механизмы и закономерности функционирования рассматриваемого явления. В состав такой концепции входят:

1. Ведущая проблема,
2. Анализ сложившейся ситуации, позволяющий получить полное представление о контексте и особенностях данной проблемы,
3. Целевой ориентир, на который направлены все усилия по решению проблемы,
4. Идеализированный объект концепции – образ идеального результата, к которому стремится процесс,
5. Теоретические основания, являющиеся фундаментом для дальнейшего развития и применения идеи,
6. Основные положения,
7. Комплекс средств для оценки и анализа, позволяющих контролировать и корректировать ход реализации концепции, а также оценивать эффективность и результативность,
8. Педагогические условия эффективной реализации идеи, которые обеспечивают успешное внедрение и функционирование концепции в практике [3].

Концепция в виде результата исследовательской деятельности может рассматриваться как замена понятия «теория» в контексте слабой версии науки, где теория – система научных знаний о процессах и явлениях, представленных в виде идей, понятий и принципов, позволяющих описать, объяснить и спрогнозировать функционирование каких-либо процессов и явлений.

Другой способ существования концепции – проектный формат – фиксирует основную идею и замысел в общих чертах, является основой для

создания модели и методики, которые требуют эмпирической проверки. Согласно Пурышевой Н.С. и Гуриной Р.В. в общем виде такая образовательная концепция состоит из четырех взаимосвязанных блоков:

1. Проблемный,
2. Базисный,
3. Содержательный,
4. Прикладной.

Проблемный блок определяет вектор развития, опираясь на несоответствия между социально-экономическим контекстом, общественным запросом, правовой базой, профессиональной практикой, устоявшимися формами и методами обучения. Он включает в себя миссию, цели, задачи и ключевые требования, предъявляемые к объекту исследования.

Базисный блок является фундаментом концепции, определяющим её теоретическую основу. Он включает в себя ключевые принципы, подходы, идеи и модели, на которых строится концепция.

Содержательный блок – это ядро концепции, включающее в себя ключевые идеи, подходы, принципы и модели, определяющие построение педагогического процесса.

Прикладной блок содержит в себе инструменты и методы, необходимые для осуществления образовательного процесса, а также средства оценки, позволяющие подтвердить эффективность разработанной концепции и моделей обучения [12].

Концепция как результат исследовательской деятельности (первый описываемый способ существования концепции) может служить теоретической основой для создания новой проектной идеи – концепции, рассматриваемой как обобщенный авторский замысел.

Концепция, представляющая собой единую структурированную систему элементов должна иметь центральную идею, отражать взаимосвязи между компонентами, основываться на имеющихся теоретических знаниях, поддаваться проверке, быть устойчивой по отношению к вновь обнаруживаемым научным фактам, обладать оригинальностью и выполнять функцию проводника научной информации. Центральная идея – это основной замысел, вокруг которого формируется система. Взаимосвязь компонентов отражает порядок отношений между элементами системы, который необходим для ее функционирования. Основанием концепции должны являться теоретические знания, истинность которых не вызывает сомнений. Проверимость означает, что теоретические утверждения можно подтвердить или опровергнуть, сравнив их с реальными данными и наблюдениями. Требование устойчивости определяет возможность трансформации и развития. Функция проводника связана с адекватностью концепции как научного знания в понятийно-терминологическом аспекте, которая подразумевает соответствие понятий и терминов той или иной области знаний [3].

Ключевой методологической процедурой, позволяющей осмыслить педагогические идеи, уста-

новить соответствия между теоретическими положениями и результатами практической деятельности является концептуализация. Концептуализация – особый вид теоретического анализа и обобщения, который обеспечивает создание концепции в проектном формате.

На основе анализа существующих представлений о концепции в научной литературе методику концептуализации педагогического опыта можно представить в виде алгоритма из 6 шагов:

1. Выявление проблем – обнаружение противоречий между сложившимися формами и методами работы, с одной стороны, и потребностями повышения ее эффективности с другой стороны.
2. Изучение опыта – выявление и фиксация закономерностей, которые привели к решению проблем, поиск границ применимости опыта и возможности его воспроизведения в других условиях.
3. Теоретическое обоснование опыта – определение теоретической базы опыта (из каких научных идей, теорий, положений он исходит).
4. Разработка основных концептуальных положений (подходов, методологических принципов) направленных на решение выявленных проблем.
5. Разработка методического обеспечения – механизмов реализации педагогической процесса.
6. Разработка диагностического инструментария.

Таким образом, концептуальный подход в контексте современного педагогического исследования предполагает осмысление проблем и представление совокупности идей, способствующих их решению, в виде концепции, структура которой состоит из четырех блоков: проблемного, базисного, содержательного и прикладного. Концепция как единая структурированная система должна иметь центральную идею, вокруг которой система формируется, отражать взаимосвязи между компонентами, основываться на достоверных научных знаниях, поддаваться эмпирической проверке в ходе соотнесения теоретических положений с практическими результатами, обладать устойчивостью к вновь обнаруживаемым научным фактам, отличаться оригинальностью и выполнять функцию проводника научной информации. Процесс концептуализации педагогического опыта можно определить в такой последовательности: 1) выявление проблем, 2) изучение опыта, 3) теоретическое обоснование опыта, 4) разработка основных концептуальных положений, 5) разработка методического обеспечения, 6) разработка диагностического инструментария.

Литература

1. Алексашина И.Ю. Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение. Практи-

ческая методология решения педагогических задач. СПб.: СпецЛит, 2000. 22 с.

2. Ваганова В.И. Система профессионально-методической подготовки преподавателя физики в классическом университете. М.: Прометей, 2005. 200 с.
3. Гелясина Е.В. Концепция как форма научно-педагогического знания // Вести БГПУ. Серия 1. Педагогика. Психология. Философия. 2020. № 4. С. 38–43.
4. Голованова Е.И. Базовые когнитивные понятия и развитие терминоведения // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». 2010. № 2. С. 85–91.
5. Ефремов В.А. Теория концепта и концептуальное пространство // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. № 104. С. 96–106.
6. Ильясов Д.Ф. Концептуализация педагогического опыта как направление научно-педагогической деятельности педагога общеобразовательной школы // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 4, Том 9. С. 1–10.
7. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. М.: Филологический факультет МГУ, 1996. – 245 с.
8. Матвеева Д.С. Концепт как единица сознания // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2010. № 6. С. 94–99.
9. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М.: Педагогика, 1990. 102 с.
10. Осадчук О.Л., Галянская Е.Г. Современные методологические подходы к исследованию педагогических процессов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 3 (часть 3) С. 463–467.
11. Подвигина Н.Б. Понятие концепта и концептосферы // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2007. № 3. С. 97–105.
12. Пурешева Н.С., Гурина Р.В. Структура образовательной концепции в педагогических исследованиях // Образование и наука. 2006. № 4 (40). С. 12–20.
13. Рапацевич Е.С. Современный словарь по педагогике. Минск: «Современное слово», 2001. – 928 с.
14. Резанович И.В., Шкерина Г.А. Концептуализация педагогического опыта в процессе внутриорганизационного повышения квалификации // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 4 (94), С. 51–55.
15. Русская словесность: От теории словесности к структуре текста: Антология / под. общ. ред. В.П. Нерознака. М.: Academia, 1997. 317 с.
16. Сергеева Е.В. Концепт-универсалия и художественный концепт: проблема классификации // Сибирский филологический журнал. 2006. № 1–2. С. 63–69.

17. Толковый словарь русского языка / Ожегов С.И. [и др.] М.: Азбуковник, 1997. 944 с.
18. Филиппова Л.А. Формирование умений концептуализации педагогического опыта в процессе повышения квалификации учителя: Дисс. ... канд. пед. наук. Великий Новгород. 2002. 214 с.
19. Философский энциклопедический словарь / Л.Ф. Ильичев [и др.] М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 839 с.
20. Cambridge Dictionary Online: Free English Dictionary and Thesaurus [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/concept> (дата обращения: 31.03.2025).
21. Collins English Dictionary Online [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english> (дата обращения: 31.03.2025).
22. Cox, M. Faculty learning communities: change agents for transforming institutions into learning organizations // *To Improve the Academy*. 2001. № 19(1), P. 69–93.
23. Langacker R.W. *Cognitive grammar: a basic introduction*. New York: Oxford University Press, 2008. 562 p.
24. Langacker R.W. *Investigations in cognitive grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009. 396 p.
25. Oxford Dictionaries [Электронный ресурс]. URL: <http://oxforddictionaries.com/definition/concept> (дата обращения: 31.03.2025).
26. Professional learning communities: A review of the literature / L. Stoll, R. Bolam, A. McMahon, M. Wallace, S. Thomas // *Journal of Educational Change*. 2006. № 7(4), P. 221–258.
27. Sustaining pedagogical change via faculty learning community / T. Tinnell, P. Ralston, T. Tretter, M. Mills // *International Journal of STEM Education*. 2019. № 6 (26).
28. Talmy L. *Toward a cognitive semantics*. Cambridge: The MIT Press, 2000. Vol. 1. 565 p.
29. Talmy L. *Toward a cognitive semantics*. Cambridge: The MIT Press, 2000. Vol. 2. 495 p.

A CONCEPTUAL APPROACH IN PEDAGOGICAL RESEARCH

Nizhegorodtseva E.A., Timoshenko A.I.

Irkutsk National Research Technical University, Irkutsk State University

In modern realities, there is a shift in the value orientations of education towards the development of innovation and creative search, however, the success of updating pedagogical reality is possible only if practical transformations have a solid theoretical foundation. The conceptual approach promotes the dissemination of pedagogical experience at a high scientific and theoretical level, as it allows for the establishment of correspondences between theoretical provisions and the results of practical activities. The purpose of the article is to identify the essence of the conceptual approach in pedagogical research. To achieve this goal, theoretical research methods were used, the meanings of the terms “concept” and “concept” were determined, the structural components of the concept and the requirements for the concept as a form of scientific knowledge were identified. In the course of the research, it was found that the conceptual approach involves understanding problems and presenting a set of ideas that contribute to their solution in the form of a concept, the structure of which consists of several blocks: problemat-

ic, basic, meaningful, practical. The concept as a structure should have a central idea, reflect the interrelationships between the components, be based on reliable scientific knowledge, be verifiable, be resistant to newly discovered scientific facts, have originality and serve as a conductor of scientific information. Based on the research results, a method for conceptualizing pedagogical experience in the form of a 6-step algorithm has been developed and presented.: 1) identification of problems, 2) study of experience, 3) theoretical substantiation of experience, 4) development of basic conceptual provisions, 5) development of methodological support, 6) development of diagnostic tools.

Keywords: conceptual approach; concept; concept; scientific and pedagogical knowledge; pedagogical theory; structure of the concept; conceptualization.

References

1. Aleksashina, I.YU. (2000), *Pedagogicheskaya ideya: zarozhdenie, osmyslenie, voploshchenie. Prakticheskaya metodologiya resheniya pedagogicheskikh zadach* [Pedagogical idea: origin, comprehension, and implementation. Practical methodology for solving pedagogical problems], SpetsLit, Sank Petersburg, Russia.
2. Vaganova, V. I. (2005), *Sistema professional'no-metodicheskoy podgotovki prepodavatelya fiziki v klassicheskom universitete* [The system of professional and methodological training of a physics teacher at a classical university], Prometey, Moscow, Russia.
3. Gelyasina, E.V. (2010), «The concept as a form of scientific and pedagogical knowledge», *To lead the BSPU. Series 1, 4*, 38–43.
4. Golovanova, E.I. (2010), «Basic cognitive concepts and the development of terminology», *Bulletin of the Udmurt University. The series “History and Philology”*, 2, 85–91.
5. Efremov, V.A. (2009), «Concept theory and conceptual space», *Izvestiya RSPU named after A.I. Herzen*, 104, 96–106.
6. Ilyasov, D.F. (2021), «Conceptualization of pedagogical experience as a direction of scientific and pedagogical activity of a teacher of a secondary school», *The world of science. Pedagogy and Psychology*, 4, Vol. 9, 1–10.
7. Kubryakova, E.S., Demyankov, V.Z., Pankrats, YU.G. and Luzina, L.G. (1997), *Kratkiy slovar kognitivnykh terminov* [A short dictionary of cognitive terms], Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.
8. Matveeva, D.S. (2010), «The concept as a unit of consciousness», *Bulletin of the V.N. Tatishchev Volga State University*, 6, 94–99.
9. Kulyutkin Y.N., G.S. Suhobskaya (ed.) (1990), *Myshlenie uchitel'ya: Lichnostnye mekhanizmy i ponyatiynyy apparat* [Teacher's thinking: Personal mechanisms and conceptual framework], Pedagogika, Moscow, Russia.
10. Osadchuk, O.L. and Galyanskaya, E.G. (2016), «Modern methodological approaches to the study of pedagogical processes», *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 3 (3), 463–467.
11. Podvigina, N.B. (2007), «The concept of the concept and the conceptosphere», *Current issues of modern philology and journalism*, 3, 97–105.
12. Puryшева, N.S. and Gurina, R.V. (2006), «The structure of the educational concept in pedagogical research», *Education and science*, 4 (40), 12–20.
13. Rapatsevich, E. S. (2001), *Sovremennyy slovar po pedagogike* [Modern dictionary of Pedagogy], *Sovremennoe slovo*, Minsk, Belarus.
14. Rezanovich, I.V. and Shkerina, G.A. (2010), «Conceptualization of pedagogical experience in the process of intra-organizational professional development», *Scientific support of the personnel development system*, 4 (94), 51–55.
15. Neroznak, V.P. (ed.) (1997), *Russkaya slovesnost: Ot teorii slovesnosti k strukture teksta: Antologiya* [Russian Literature: From the theory of Literature to the structure of the text: An Anthology], Academia, Moscow, Russia.
16. Sergeeva, E.V. (2006), «Concept-universality and artistic concept: the problem of classification», *Siberian Philological Journal*, 1–2, 63–69.
17. Ozhegov S. I., Shvedova N.Y. (ed.) (1997), *Tolkovyy slovar russkogo yazyka* [Explanatory dictionary of the Russian language], Azbukovnik, Moscow, Russia.

18. Fillipova, L.A. (2002), «Formation of skills of conceptualization of pedagogical experience in the process of teacher training», Abstract of Ph.D. dissertation, 13.00.08 Theory and methodology professional education, Novosibirsk State University, Yaroslav the Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod, Russia.
19. Ilichev, L.F. (ed.) (1983), *Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar* [Philosophical Encyclopedic Dictionary], Sov. entsiklopediya, Moscow, USSR.
20. Cambridge English Dictionary (2025), «Concept», available at: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/concept> (Accessed 31 March 2025).
21. Collins Dictionary (2025), available at: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/concept> (Accessed 31 March 2025).
22. Cox, M. (2001), «Faculty learning communities: change agents for transforming institutions into learning organizations», *To Improve the Academy*, 19(1), 69–93.
23. Langacker, R. W. (2008) *Cognitive grammar: a basic introduction*, Oxford University Press, Oxford, UK.
24. Langacker R. W. (2009), *Investigations in cognitive grammar*, Mouton de Gruyter, Berlin, Germany.
25. Oxford Dictionaries (2025), «Concept», available at: <http://en.oxforddictionaries.com/definition/concept> (Accessed 31 March 2025).
26. Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. and Thomas, S. (2006), «Professional learning communities: A review of the literature», *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.
27. Tinnell, T., Ralston, P., Tretter, T. and Mills M. (2019), «Sustaining pedagogical change via faculty learning community», *International Journal of STEM Education*, 6 (26).
28. Talmy, L. (2000), *Toward a cognitive semantics. Vol. 1*, The MIT Press, Cambridge, USA.
29. Talmy, L. (2000), *Toward a cognitive semantics. Vol. 2*, The MIT Press, Cambridge, USA.

Перспективы и актуальные проблемы организации дистанционного обучения в современных ВУЗах

Пьянова Марина Валерьевна,

кандидат филологических наук, и.о. заведующего кафедрой, кафедра иностранных языков № 2, Российская Академия Народного Хозяйства и Государственной Службы при Президенте РФ (РАНХиГС – Президентская Академия)
E-mail: pyanova@ranepa.ru

Асриева Снежана Вячеславовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социально культурной деятельности, режиссуры театрализованных представлений и актерского искусства, ОГБОУ ВО Смоленский государственный институт искусств
E-mail: asrieva.sgii@mail.ru

Елесина Юлия Константиновна,

старший преподаватель кафедры специальной подготовки факультета профессиональной подготовки, ФГБОУ ВО «Уральский институт Государственной противопожарной службы» Министерства РФ по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий
E-mail: Elesina-uc@mail.ru

Егоров Павел Иванович,

к.т.н., ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет»; доцент высшей школы Промышленное и гражданское строительство
E-mail: 004647@togudv.ru; ypi12071980@mail.ru

Карзенкова Александра Владимировна,

кандидат биологических наук, доцент, профессор кафедры частного права, ФКОУ ВО Пермский институт ФСИН России
E-mail: cpe2005@mail.ru

Статья посвящена анализу перспектив и актуальных проблем организации дистанционного обучения в современных ВУЗах. Раскрыты содержание понятий «дистанционное образование», «цифровая образовательная среда», «электронное обучение», «электронные образовательные ресурсы». Показано, что основными направлениями развития дистанционного образования в высшей школе являются подготовка высококвалифицированных кадров для цифровой экономики, совершенствование электронной информационно-образовательной среды на основе внедрения современных информационно-коммуникационных технологий и электронно-цифровых средств обучения, проведение исследований по проблеме взаимодействия личности и высоких электронно-цифровых технологий. Помимо повышения эффективности образовательного процесса, раскрыты развивающие ресурсы дистанционного образования в высшей школе. Показано, что в дистанционном образовании у студентов важно формировать информационно-коммуникативную компетентность, способность самостоятельно планировать образовательный маршрут, способность к нестандартным творческим решениям. Выделены проблемы организации дистанционного образования в высшей школе: оценивание качества образовательных программ, языковой барьер при экспорте образовательных услуг, защита авторских прав разработчиков учебных программ, ограничения дистанционного обучения, связанные с отсутствием непосредственного взаимодействия с преподавателем, с необходимостью формирования у студентов способности к самостоятельной образовательной деятельности. Решение указанных проблем дистанционного образования обеспечит доступность, результативность и высокое качество дистанционного обучения студентов ВУЗов.

Ключевые слова: высшее образование, цифровая трансформация образования, дистанционное обучение, дистанционные образовательные технологии, электронно-цифровые средства обучения, доступность обучения.

Современный мир характеризуется высоким уровнем научно-технических достижений, приоритетными из которых являются цифровые и информационно-коммуникационные технологии, технологии искусственного интеллекта, компьютерные сети. Глобальная цифровизация современного общества, цифровое обновление общественно-политических и экономических отношений, распространение сетевой коммуникации задают новые требования к системе высшего профессионального образования.

Высшее образование как в России, так и во всем мире в последние десятилетия функционирует в режиме цифровой трансформации, которая меняет, как педагогическую парадигму образования, так и организационно-педагогические и финансово-управленческие аспекты деятельности высшей школы. Активное использование сетей интернет в профессиональной деятельности и в повседневной жизни, распространение сетевой коммуникации обусловили появление информационно-коммуникативных образовательных технологий, позволяющих получать образование удаленно от территориального расположения ВУЗа, что стало условием становления дистанционного образования во всем мире. Актуальными являются вопросы перспектив развития и проблем организации дистанционного обучения в современных ВУЗах, которые активно обсуждаются в научно-педагогическом сообществе.

«Дистанционное обучение в отечественной высшей школе приобрело официальное признание в 1995 году, когда была принята Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России, направленная на повышение доступности и качества обучения. В этот период были сформированы основные принципы, подходы, цели и задачи дистанционного образования. Дистанционное образование включает различные формы и определяется по-разному: электронное и виртуальное обучение, смешанное и сетевое обучение, обучение с использованием технических средств, обучение на основе сети интернет, сетевая поддержка совместного обучения, каждое из которых имеет свою специфику. В настоящее время происходит расширение рынка дистанционных образовательных услуг развитых стран мира благодаря их экспорту в другие развитые и развивающиеся страны» [1].

Вопросы организации дистанционного обучения в современных ВУЗах в отечественной высшей школе требует анализа перспективных направлений образовательной политики государства, что позволит определить специфику таких понятий, как «дистанционное образование», «цифровая образовательная среда», «электронное обучение», «электронные образовательные ресурсы». Основ-

ные направления образования в РФ определены в Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы, целью которой является «создание условия для формирования общества знаний, а одним из национальных интересов – развитие человеческого потенциала» [6]. Реализация цели предполагает «развивать и применять образовательные технологии, включая электронное обучение в процессе реализации образовательных программ» [6]. Целевым ориентиром высшего образования на период до 2024 года указана «профессиональная подготовка высококвалифицированных кадров для цифровой экономики, что заявлено в национальной программе Цифровая экономика Российской Федерации» [7]. Национальные цели цифрового обновления образования определены в Указе Президента Российской Федерации от 21.07.2020 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», в котором заявлено о достижении цифровой зрелости ведущих отраслей социальной сферы и экономики, включая образование [8]. В Программе фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030 годы) от 31 декабря 2020 г. отмечено, что «в центре внимания специалистов должно находиться взаимодействие человека и высоких технологий, в том числе – поиск возможностей повышения эффективности традиционных и дистанционных образовательных технологий» [5].

Основными направлениями развития дистанционного образования в высшей школе сегодня, согласно А.Л. Абрамовскому, являются:

- «увеличение количества внедренных дистанционных образовательных технологий, основанных на использовании глобальной сети интернет и электронных образовательных сред;
- рост числа курсов, преподавание которых ведется дистанционно, ежегодное увеличение количества онлайн университетов;
- дистанционные образовательные технологии становятся все более ориентированными на студентов, их потребности и темп жизни» [1, с. 82].

Организация дистанционного образования опирается, прежде всего, на электронно-цифровую образовательную среду, обеспечивающую доступное образование в структуре высшей школы. Электронная информационно-образовательная среда представляет «совокупность электронных информационных ресурсов, электронных образовательных ресурсов, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств, обеспечивающих освоение обучающимися образовательных программ независимо от их местонахождения» [9]. «Организация процесса дистанционного обучения в высшей школе осуществляется с использованием глобальной сети интернет, свойства которой позволяют, с одной стороны, организовать активное взаимодействие между преподавателями и студентами, а, с другой стороны, предостав-

лять обучающимся доступ к значительному объему разнообразной мультимедийной информации» [1, с. 14]. Также важным направлением здесь является «разработка и использование инновационных образовательных платформ, функционирующих в сети Интернет» [1, с. 14]. Значимую роль в дистанционном обучении играют электронные образовательные ресурсы, которые включают «библиотеки, в том числе цифровые (электронные) библиотеки, обеспечивающие доступ к профессиональным базам данных» [9]. Создание современной электронной информационно-образовательной среды обеспечивает эффективность образовательного процесса, сетевое взаимодействие между его участниками, реализуя конкурентные преимущества ВУЗов на рынке образовательных услуг.

Образовательная деятельность ВУЗов в электронной информационно-образовательной среде регламентирована Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации», в котором определены понятия «электронное обучение», «дистанционные образовательные технологии», «электронная информационно-образовательная среда». Электронное обучение определено как «организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий» [9]. Данное понятие не в полной мере отражает содержание понятия дистанционного обучения. В отличие от электронного обучения, для дистанционного обучения «принципиально не важно, каким образом образовательные материалы будут доставляться от вуза к студенту» [1, с. 52]. В дистанционном обучении «могут использовать электронное обучение для достижения поставленных целей» [1, с. 52].

Выделены основные свойства дистанционного обучения в высшей школе. К ним, согласно А.Л. Абрамовскому, относится организация образовательного процесса, в основе которого лежит использование электронно-цифровых технологий и технологий сетевого взаимодействия, которые позволяют осуществлять процесс обучения студентов дистанционно, то есть территориально удаленно от инфраструктуры ВУЗа [1]. Данное свойство отражается в характеристиках дистанционных образовательных технологий, под которыми понимаются образовательные технологии «с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [9]. Данные характеристики дистанционного обучения повышают его доступность, что вызывает его активное внедрение как в отечественной высшей школе, так и в мировой образовательной практике.

В настоящее время широко внедряются в образовательный процесс информационные технологии, технологии искусственного интеллекта, технологии виртуальной реальности на основе сетевого взаимодействия субъектов обучения, что «делает доступными значительные массивы информации

в электронном виде» [1, с. 40]. **Современная студенческая молодежь относится к цифровому поколению, социализация которого проходит в цифровом мире. Это поколение студентов обладает уникальным опытом попеременного обучения и в онлайн и офлайн режимах, что делает их образовательные практики особенно ценным для исследования [10].**

Образовательная деятельность современных студентов осуществляется в потоке информации, который приносит знания в готовой форме. Как пишет Э.Ф. Зеер, студенты «усваивают информацию посредством образов, создаваемых вовне и не требующих понимания, что девальвирует значение творческого воображения» [3, с. 156]. Поэтому, «в процессе внедрения информационно-коммуникативных и электронно-цифровых технологий в образовательный процесс высшей школы в формате дистанционного обучения задачи педагогов заключаются в том, чтобы предоставлять обучающимся самостоятельно планировать свой образовательный маршрут, формировать темп учебной работы, выбирать задания и технологии их выполнения, работать индивидуально и в команде» [3, с. 156]. Решение данных задач позволяет снизить ограничения дистанционного обучения, связанные с определенными требованиями к уровню владения навыками самостоятельной образовательной деятельности студентов.

Дистанционное (онлайн) обучение как понятие в последние годы достаточно интенсивно изучалось. Больших затруднений для оценки оно не вызывает. Это – новая форма образования, которая реализуется в дистанционном режиме, в единовременном аудио – визуальном контакте и с применением коммуникативно-информационных технологий, позволяющих оцифровывать информацию и мгновенно передавать её на большие расстояния [10].

Опыт внедрения дистанционного обучения в нашей стране, а также в мировой образовательной практике за последние десятилетия показал ряд проблем. Анализ зарубежного опыта внедрения различных форм «дистанционного обучения» выявил такие проблемы, как проблемы оценивания качества образовательных программ, аккредитации ВУЗов; проблемы языкового барьера при экспорте образования; проблемы защиты авторских прав» [1]. Критика дистанционного обучения студентов, по мнению ряда исследователей, заключается в том, что «его качество не может быть сопоставимо даже с заочным образованием, а подобные образовательные технологии позволяют лишь получить диплом» [1, с. 6]. «Недостаточный уровень качества дистанционного образования связан с отсутствием качественных методик, необходимости владения определенным уровнем навыков самостоятельной учебной деятельности и самодисциплины у студентов, а также отсутствием непосредственного общения между преподавателем и студентом, поэтому передаваемые дистанционно знания теряют эмоциональную окра-

ску, что снижает уровень заинтересованности студента в обучении» [1].

В настоящее время для решения проблем дистанционного образования и повышения его качества внедряются инновационные информационно-коммуникативные формы и технологии обучения в высшей школе, происходит их интеграция в единую образовательную среду. В дистанционном обучении важную роль играет уровень информационно-коммуникативной и цифровой компетентности студентов и профессорско-преподавательского состава ВУЗов. Информационная компетентность является интегративным личностным новообразованием, которое формируется в результате переработки информации в «конкретные знания, умения, навыки и способы деятельности, нацеленные на эффективное принятие решений в учебной и профессиональной деятельности» [2, с. 14]. Формирование информационной компетентности студентов происходит при реализации в образовательном процессе информационно-коммуникативных технологий с использованием электронно-цифровых средств обучения, технологий искусственного интеллекта и виртуальной реальности. Данные технологии повышают эффективность образования посредством увеличения объема обрабатываемой учебной информации, ускорения процессов поиска и обработки информации, обеспечения точности и качества решаемых задач [2]. Внимания заслуживают такие педагогические технологии, которые позволяют развивать способность к нестандартным решениям и креативность студентов в процессе дистанционного образования. Согласно исследованию А.Н. Оськиной, практически каждый четвертый студент считает, что «развитие креативности в учебном процессе требует совершенствования электронной информационно-образовательной среды ВУЗа» [4], а учебные программы должны включать больше творческих заданий. Почти каждый второй студент заявил, что «наиболее популярными ресурсами являются системы дистанционного обучения (СДО) Moodle, BlackBoard, используемые в ВУЗах» [4]. Важно отметить необходимость интеграции педагогических подходов в дистанционном образовании, которые снижают его ограничения, связанные с отсутствием непосредственного учебного взаимодействия в системе преподаватель-студент, с необходимостью формирования у студентов определенного уровня информационно-коммуникативной и цифровой компетентности, навыков самостоятельной работы в электронной информационно-образовательной среде ВУЗов.

Литература

1. Абрамовский А.Л. Дистанционное образование на современном этапе развития российского высшего образования: диссертация ... кандидата социологических наук: 22.00.06. – Тюмень, 2014. – 203 с.
2. Грибан О.Н. Формирование информационной компетентности студентов педагогического ву-

за: монография. – Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2015. – 162 с.

3. Зеер Э.Ф., Церковникова Н.Г., Третьякова В.С. Цифровое поколение в контексте прогнозирования профессионального будущего // Образование и наука. – 2021. – Т. 23. – № 6. – С. 153–184.
4. Оськина А.Н. Развитие креативности студентов средствами электронной информационно-образовательной среды вуза диссертация ... кандидата педагогических наук: 5.8.1. – СПб., 2022. – 465 с.
5. Распоряжение Правительства РФ от 31 декабря 2020 г. № 3684-р Об утверждении Программы фундаментальных научных исследований в РФ на долгосрочный период (2021–2030 гг.) // Гарант: справочно-правовая система [Официальный сайт]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400070256/>.
6. Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. N 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» // Гарант: справочно-правовая система [Официальный сайт]. – URL: <https://base.garant.ru/71670570/ 66>
7. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» // Администрация Президента России [Официальный сайт]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027>.
8. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» // Государственная система правовой информации. Официальный интернет-портал правовой информации [Официальный сайт]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007210012 64>.
9. Федеральный закон 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.12.2020) «Об образовании в Российской Федерации» // КонсультантПлюс: справочно-правовая система [Официальный сайт]. – URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=419242&dst=100001#VDcX79Tp6aPYMGY6>.
10. Чистяков А.В. Мотивация к обучению студентов медицинских специальностей: осмысление опыта онлайн образования //Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2024. № 7. С. 66–71.

PROSPECTS AND CURRENT PROBLEMS OF ORGANIZING DISTANCE LEARNING IN MODERN UNIVERSITIES

Pyanova M.V., Asrieva S.V., Yelesina Yu.K., Egorov P.I., Karzenkova A.V.
Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Smolensk State Institute of Arts, Ural Institute of State Fire Service, Pacific National University, Higher School Industrial and Civil Engineering, Perm Institute

The article is devoted to the analysis of prospects and current problems of organizing distance learning in modern universities. The content of the concepts of “distance education”, “digital education-

al environment”, “e-learning”, “electronic educational resources” is disclosed. It is shown that the main areas of development of distance education in higher education are the training of highly qualified personnel for the digital economy, improvement of the electronic information and educational environment based on the introduction of modern information and communication technologies and electronic-digital teaching aids, conducting research on the problem of interaction between the individual and high electronic-digital technologies. In addition to increasing the efficiency of the educational process, the developing resources of distance education in higher education are disclosed. It is shown that in distance education it is important for students to develop information and communication competence, the ability to independently plan an educational route, the ability to come up with non-standard creative solutions. The problems of organizing distance education in higher education are highlighted: assessment of the quality of educational programs, language barrier in the export of educational services, protection of copyright of developers of educational programs, limitations of distance learning associated with the lack of direct interaction with the teacher, with the need to develop students' ability for independent educational activity. The solution to these problems of distance education will ensure accessibility, effectiveness and high quality of distance learning for students of higher education institutions.

Keywords: higher education, digital transformation of education, distance learning, distance educational technologies, electronic and digital teaching aids, accessibility of learning.

References

1. Abramovsky A.L. Distance education at the current stage of development of Russian higher education: dissertation ... candidate of sociological sciences: 22.00.06. – Tyumen, 2014. – 203 p.
2. Griban O.N. Formation of information competence of students of a pedagogical university: monograph. – Yekaterinburg: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Ural State Pedagogical University”, 2015. – 162 p.
3. Zeer E.F., Tserkovnikova N.G., Tretyakova V.S. Digital generation in the context of forecasting the professional future // Education and science. – 2021. – Vol. 23. – No. 6. – Pp. 153–184.
4. Oskina A.N. Development of students' creativity by means of the electronic information and educational environment of the university dissertation ... candidate of pedagogical sciences: 5.8.1. – SPb., 2022. – 465 p.
5. Order of the Government of the Russian Federation of December 31, 2020 No. 3684-r On approval of the Program of fundamental scientific research in the Russian Federation for the long-term period (2021–2030) // Garant: reference and legal system [Official website]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400070256/>.
6. Decree of the President of the Russian Federation of May 9, 2017 N 203 “On the Strategy for the Development of the Information Society in the Russian Federation for 2017–2030” // Garant: reference and legal system [Official website]. – URL: <https://base.garant.ru/71670570/ 66>
7. Decree of the President of the Russian Federation of 07.05.2018 No. 204 “On the national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024” // Administration of the President of Russia [Official website]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027>.
8. Decree of the President of the Russian Federation of 21.07.2020 No. 474 “On the national goals of the development of the Russian Federation for the period up to 2030” // State system of legal information. Official Internet portal of legal information [Official website]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007210012 64>.
9. Federal Law of 29.12.2012 N 273-FZ (as amended on 08.12.2020) “On Education in the Russian Federation” // ConsultantPlus: reference and legal system [Official website]. – URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=419242&dst=100001#VDcX79Tp6aPYMGY6>.
10. Chistyakov A.V. Motivation for learning students of medical specialties: understanding the experience of online education // Humanities, socio-economic and social sciences. 2024. No. 7. P. 66–71.

Использование аналитических методов при изучении словообразования русского языка в старших классах

Слесарев Семен Максимович,

аспирант, кафедра методики преподавания русского языка,
Московский педагогический государственный университет
Министерства просвещения РФ

В статье рассматривается методика преподавания словообразования русского языка в старших классах, основанная на когнитивно-функциональном подходе. Автор подчеркивает значимость словообразования как части языковой системы, способствующей развитию словарного запаса и языковой грамотности учащихся. Когнитивно-функциональный подход объединяет идеи когнитивного и функционального подходов, создавая условия для осознанного изучения языка. В основе методики лежат аналитические методы, которые помогают учащимся глубже понять словообразовательные процессы и применить полученные знания на практике. Основными методами являются анализ мотивации и структуры слов, контекстуальный анализ, составление словообразовательных цепочек и гнезд, а также грамматический анализ. При анализе мотивации учащиеся изучают отношения между производящим и производным словом, что способствует лучшему пониманию смысловых и грамматических связей. Контекстуальный анализ позволяет изучать значение префиксов и суффиксов в текстах, а грамматический анализ помогает выявить закономерности использования словообразовательных элементов. Автор отмечает, что такой подход способствует развитию критического мышления, улучшает языковое чутье и способствует более глубокому усвоению материала, что повышает общую языковую компетентность учащихся.

Ключевые слова: методика преподавания русского языка, словообразование, когнитивно-функциональный подход, аналитические методы, мотивация слов, контекстуальный анализ, словообразовательные цепочки, грамматический анализ, словообразовательные отношения.

Введение

Словообразование является одной из важных составляющих языковой системы. Оно отражает процессы формирования новых слов на основе уже существующих структур и механизмов языка. Изучение словообразования русского языка позволяет четче понимать структуру языка, способствует расширению словарного запаса, развивает грамотность, улучшает навыки анализа текста. К сожалению, изучению словообразовательных процессов в старших классах уделяется мало академических часов (3 урока), в связи с чем возникает насущная необходимость тщательного отбора методов освоения данной темы и языковых материалов к практическим занятиям (практикумам). Решение задач изучения словообразования происходит интенсивнее на основе когнитивно-функционального подхода, который разрабатывается в русле аксиологической методики преподавания русского языка.

Когнитивно-функциональный подход реализуется на пересечении двух других подходов: когнитивного и функционального. Л.С. Выготский внес особый вклад в отечественную педагогику, разработав основные положения как когнитивного подхода, так и функционального. Когнитивный подход был поддержан психологами и получил развитие благодаря А.Н. Леонтьеву и Д.Б. Эльконину. В основе когнитивного подхода лежат следующие принципы: активность познания, моделирование внутренней картины мира, роль предыдущего опыта, поэтапное освоение знаний, саморегуляция и рефлексия. Учёные, занимающиеся развитием функционального подхода, П.Я. Гальперин и С.Л. Рубинштейн, настаивают на том, что формирование функциональных навыков и знаний необходимо для успешной адаптации и активности в социальной и профессиональной сферах жизни. В числе основополагающих идей подхода учеными были выделены следующие: функциональность знаний, соответствие содержания знаний и методам обучения, акцент на развитие личности, применение знаний на практике, системность.

Вбирая в себя основные идеи двух зарекомендовавших себя подходов, когнитивно-функциональный основывается на представлении о языке как инструменте для передачи сообщений и решения коммуникативных задач. Он акцентирует внимание на практическом применении языка и его связи с когнитивными процессами мышления. В контексте словообразования когнитивно-функциональный подход помогает учащимся осознавать происхождение слов и смысловые свя-

зи между ними. А.Д. Дейкина в монографии «Аксиологическая методика преподавания русского языка» утверждает, что «продуктивным способом обучения является самостоятельное построение приобретенных навыков как открытие знаний, чем обеспечивается самостоятельная работа ума, обеспечивается дисциплинирование ума» [Дейкина, 2019, с. 6]. Данное высказывание обосновывает использование когнитивно-функционального подхода при изучении как русского языка в целом, так и раздела «Словообразование» в частности.

Сосредоточим внимание на аналитических методах, которые могут сделать учебный процесс более продуктивным в аспектах осмысления и коммуникативности.

Анализ мотивации и структуры словообразования

Для решения инновационных задач обучения словообразованию необходимо рассмотреть более тщательно анализ мотивации и структуры словообразования. Как утверждает С.М. Колесникова в учебнике для высших учебных заведений «Современный русский язык», главенствующим понятием при изучении словообразования выступает «мотивация (производность) – отношение двух основ родственных слов (производящей и производной)» [Колесникова, 2020, с. 317].

С.М. Колесникова выделяет из числа различных типов классификаций мотивации (производности) семантические типы производности, указывая на то, что в данном случае они представляют особый интерес. Далее в учебнике приводится следующая характеристика семантических категорий производности:

- 1) «общая и периферийная (частичная). При общей мотивации производное слово наследует все значения производящего: *лес* → *лесной*; при частичной – только часть значений: *черный* → *чернила*;
- 2) прямая и отраженная. Прямая производность базируется на прямом значении производящего слова: *дорога* → *дорожный*; отраженная – на переносном значении: *попугай* → *попугайничать*;
- 3) метафорическая, основанная на сравнении: *скребущий небо* → *небоскреб*;
- 4) ассоциативно-образная, основанная на ассоциации: *миндальный* → *миндальничать* – проявлять излишнюю мягкость» [Колесникова, 2020, с. 351].

Учащимся предлагается анализировать основу слова и его приставку или суффикс с целью определить их значения и функции в новом слове. Это помогает им лучше понять происхождение слова и его связь с другими словами в языке. Например, при изучении словообразования в старших классах можно рассмотреть словообразовательные процессы существительных от глаголов и прилагательных (они отражены в таблице № 1) и при этом проанализировать семантику и синтаксическое употребление данных слов.

Таблица 1. Примеры словообразовательных процессов

Существительные, образованные от глаголов		
Семантика	Пример	Пример синтаксического употребления
Процесс действия	1) <i>читать</i> → <i>чтение</i> 2) <i>варить</i> → <i>варка</i>	1) Я люблю <i>читать</i> . Я люблю <i>чтение</i> . 2) Бабушка будет <i>варить</i> варенье. Бабушка будет заниматься <i>варкой</i> варенья.
Результат действия	1) <i>решить</i> → <i>решение</i> 2) <i>купить</i> → <i>покупка</i>	1) Нам нужно <i>решить</i> , куда поедем в отпуск. Нам нужно принять <i>решение</i> , куда поедем в отпуск. 2) Нужно подумать, как <i>купить</i> продукты на острове. Нужно подумать, как обеспечить <i>покупку</i> продуктов на острове.
Лицо, выполняющее действие	1) <i>учить</i> → <i>учитель</i> 2) <i>строить</i> → <i>строитель</i>	1) Она любит <i>учить</i> детей. Она – прирожденный <i>учитель</i> . 2) Человек, который <i>строит</i> какой-либо объект, является <i>строителем</i> .
Средство или инструмент для выполнения действия	1) <i>рулить</i> → <i>руль</i> 2) <i>брить</i> → <i>бритва</i>	1) Сын хочет <i>порулить</i> машину. Он уже схватился за <i>руль</i> . 2) Я вынужден <i>брить</i> свое лицо каждый день. Именно поэтому <i>бритва</i> весьма тупая.
Существительные, образованные от прилагательных		
Абстрактные понятия или качества	1) <i>красивый</i> → <i>красота</i> 2) <i>свежий</i> → <i>свежесть</i>	1) Она была <i>красивым</i> человеком. Ее <i>красота</i> заключалась в отношении к природе. 2) Мы вдохнули <i>свежий</i> воздух. Мы почувствовали <i>свежесть</i> ранней весны.
Люди с определенными свойствами	1) <i>старый</i> → <i>старик</i> 2) <i>богатый</i> → <i>богач</i>	1) Наш путник был глубоко <i>старым</i> и большим человеком. Наш путник – больной <i>старик</i> . 2) Он стал <i>богатым</i> наследником. Он теперь <i>богач</i> .
Место или состояние	1) <i>тихий</i> → <i>тишина</i> 2) <i>гладкий</i> → <i>гладь</i>	1) Мы пытались найти <i>тихий</i> закуток. Зайдя в глубину леса, мы оказались в <i>тишине</i> . 2) На берегу реки Коля нашел <i>гладкий</i> камень. На море тишь да <i>гладь</i> .
Явления или события	1) <i>теплый</i> → <i>теплота</i> 2) <i>громкий</i> → <i>громкость</i>	1) На улице <i>теплая</i> погода. <i>Теплота</i> воды достигала 20 градусов. 2) <i>Громкий</i> крик услышали жители района. Из-за этого я был вынужден увеличить <i>громкость</i> музыки в своих наушниках.

Использование контекстуального анализа

Учащимся предлагается проанализировать словесное окружение, в котором употребляется тот или иной словообразовательный элемент. Использование данного метода помогает учащимся лучше понять значения и функции словообразователь-

ных элементов, а также выявить закономерности устойчивых сочетаний, в которых они употребляются. При изучении префиксов и суффиксов учащимся предстоит провести анализ их употребления не только в контексте предложения, но и во всём тексте. Данный вид деятельности способствует более глубокому усвоению изучаемого материала и развивает ассоциативное мышление. Например, они могут исследовать контексты употребления слова «несправедливый» и выяснить, что префикс «не-» добавляет отрицательное значение к основе слова. Этот анализ помогает учащимся понять значение и функцию словообразовательных элементов на разных уровнях организации текста.

Таблица 2. Значение аффиксов в выражении авторского отношения к изображаемому

Контекст имеет важное значение при словообразовании, так как использование тех или иных аффиксов позволяет привнести автору ту или иную эмоциональную окраску используемому сло-

Составление словообразовательных цепочек и гнезд

Словообразовательная цепочка – ряд слов, находящиеся в отношениях последовательной производности.

Учащимся предлагается составить словообразовательные цепочки, которые показывают связь между различными словами на основе словообразовательных процессов. Например, они могут составить схему, иллюстрирующую процесс образования существительных от глаголов или прилагательных, с указанием соответствующих приставок, суффиксов и семантики слов.

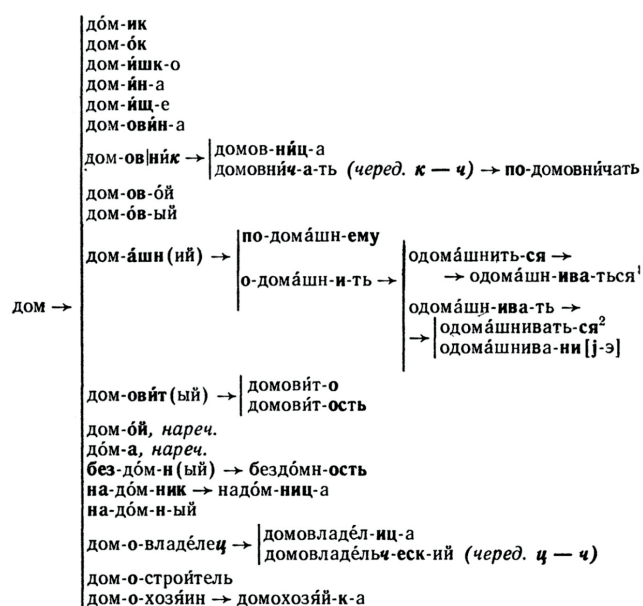


Рис. 1. Словообразовательное гнездо слова «дом»

Анализ словообразовательной грамматики

словообразовательный словарь М.Т. Баранова, школьники могут наглядно рассмотреть процесс изменения слова, каким образом, с помощью каких словообразовательных аффиксов получилось прийти от мотивирующего слова к мотивированному (см. рис. 2).

фальшив|о|монéт|чик (сущ., м.) ← фальш|ивая монéта (сложение основ слов; утрата удар. первого слова)

фамиль|ярн|ича|ть (гл., несов. в.) ← фамиль|ярный (н//н')

фанат|ич|н|ый (прил.) ← фан|а-тик (к//ч; переход удар.)

Рис. 2. Слова «фальшивомонетчик», «фамильярничать», «фанатичный» из Школьного словаря образования слов русского языка М.Т. Баранова

В работе по словообразованию важно видеть тот план работы, когда понятна последовательность действий. Принято использовать следующий план словообразовательного анализа:

- 1) выявления частеречной принадлежности слова;
- 2) выделения основы слова и определения лексического значения;
- 3) поиска производящей основы, обозначения морфемы, при помощи которой было образовано слово;
- 4) указания способа словообразования;
- 5) записи словообразовательной цепочки (гнезда).

Для более успешного усвоения раздела «Словообразование» необходимо понимать, с какой целью, для чего происходит процесс образования нового слова, как тот или иной словообразовательный аффикс влияет на новообразованное слово. Анализ соотношения разных элементов преследует следующие задачи:

- 1) заметить, как меняется значение слова;
- 2) определить, какие смысловые оттенки появляются с добавлением приставки или суффикса;
- 3) объединить значения одной и той же словообразующей единицы.

Имея план словообразовательного анализа и понимая задачи решения элементов этого анализа, уточним цель словообразовательного анализа. Цель состоит в определении способа образования мотивированного слова от исходного (мотивирующего). При анализе словообразовательной грамматики можно достичь следующих результатов: повысить тонкое языковое чутье, развить способности наслаждаться нюансами художественного текста, расширить словарный запас.

Для того, чтобы достичь поставленных результатов необходимо выполнение продуктивных заданий. В качестве такого задания можно предложить учащимся ознакомиться с подобранным литературным материалом и заполнить таблицу. Использование текстов с авторскими неологизмами нам видится более продуктивным ввиду того, что процесс словообразования прослеживается отчетливо и, обращаясь к контексту произведения, можно понять, с какой целью, что хотел подчеркнуть автор путем использования того или иного способа словообразования.

Пример задания

Ознакомьтесь с предложенным поэтическим произведением. Найдите авторские неологизмы. Подумайте, какой смысловой оттенок имеет используемый неологизм, опираясь на контекст стихотворения. Заполните таблицу 3.

Таблица 3. Таблица для заполнения

Неологизм	Исходное слово	Смысловый оттенок неологизма
...	...	...

Хранитель

в июле – небо. в небе – птицы.
вдоль горизонтовой тропы
легко секут воронежницы
перворассветные снопы.
тулят крязанок москворцы,
кольцом уфаисты зависли.
тронь журальвиные дворцы!
качнись на здешней хоромысли.
перисторук и клюволиц,
сердцестремителен, как пуля,
храни, верней семи зениц,
от небыльцов и небылиц
в себе сияние июля,
в июле – небо, в небе – птиц.

(В.И. Исаенц)

Таблица 4. Пример заполненной таблицы

Неологизм	Исходное слово	Смысловый оттенок неологизма
Горизонто-вой	горизонт + -ов-	Суффикс «ов» имеет значение относящегося к тому или свойственного тому, что названо мотивирующим словом». Словосочетание «горизонтовая тропа» приобретает значение той тропы, которая идет вдоль горизонта, сливается с ним.
Воронежницы → воронежница	Воронеж + жница	Путем наложения слов автор придумал неологизм «воронежница» с целью эмоционального воздействия на читателей, используя достаточно удачную игру слов.

Перворассветные	<u>первый</u> + (о) + <u>рассветный</u>	Первый – порядковое числительное, которое называет того или тех, кто в чем-то опередил других. Рассветный – свойственный рассвету. Можно сделать вывод, что словосочетание «перворассветные снопы» имеет значение самого раннего, первого процесса обработки хлебных культур.
Тулят → тулить	<u>Тула</u> + -и-	Суффикс «и» имеет значение совершения действия, свойственного тому, кто (что) назван(о) мотивирующим существительным. Не стоит забывать, что существует устаревший глагол «тулить» со значением «крыть, закрывать, заставлять». Обращаясь к Словарю русского арго, удалось подметить, что «тулить» – бить, избивать. Исходя из контекста лирического произведения, можно сделать вывод, что глагол «тулить» обозначает процесс гонения «крязанок» (жительниц Рязани) со своей территории обитателями Тулы, возможно, с применением физической силы.
Крязанок → крязанка	<u>кря</u> + Рязань + -к-	Произошло наложение слов «кря» и «Рязань» с последующим присоединением суффикса «к», имеющего значение субъективной оценки, которое образует лексему с уничижительно-пренебрежительной и фамильярной семантикой.
Москворцы → москворец	<u>Москва</u> + <u>скворец</u>	Путем наложения слов автор придумал неологизм «москворец» с целью эмоционального воздействия на читателей, используя достаточно удачную игру слов.
Уфаисты → уфаист	<u>Уфа</u> + аист	Автор использует языковую игру с топонимами с помощью наложения слов.
Журальвиные	<u>Жура</u> [вль] + львиный	Журальвиный – имеющий свойственную для льва царственность и для журавля благородство.
Перисторук	<u>перистый</u> + (о) + <u>рука</u> + -ю-	Перистый – покрытый перьями, рука – одна из двух верхних конечностей человека, от плеча до пальцев. Опираясь на контекст лирического произведения, можно сделать вывод, что «перисторукий» – тот человек, кто имеет такую же свободу, что и птица во время полета.
Клюволиц	<u>клюв</u> + (о) + <u>лицо</u> + -ю-	Клюв – орган у птиц, образованный удлиненными беззубыми челюстями, который служит для схватывания, долбления, рыва, чистки оперения, постройки гнезд. Лицо – передняя часть головы человека. Можно сделать вывод, что «клюволицый» – кто-то, кто имеет лицо, схожее с птичьим.

Сердце-стремитель	<u>сердце</u> + (е) + <u>стремительный</u>	Сердце – центральный орган кровеносной системы животных и человека, нагнетающий кровь в артериальную систему и обеспечивающий движение ее по сосудам. Стремительный – очень быстрый и резкий в движении, в развитии. Можно предположить, что «сердце-стремительный» – тот, кто открыт всей душой и спешит жить.
Небыльцов → небылец	<u>быть</u> + не- + -лец-	Префикс «не» и суффикс «лец» образуют производные со значением лица или предмета, не совершающего или не способного совершить действие, названное мотивирующим словом. В контексте стихотворения лексическое значение слова «небылец» можно трактовать как «человек, которого не существует физически». Таким образом, автор указывает на связь с потусторонним миром.

Примененные на практике изучения словообразования аналитические методы позволяют сосредоточить внимание на активном использовании полученных знаний в коммуникативных ситуациях. Учащимся предлагается выполнять различные практические задания, связанные со словообразованием. Это может быть написание эссе, составление связных текстов, игры, упражнения на преобразование слов в другие части речи и т.д. Учащиеся могут составлять и переписывать тексты, заменяя слова с помощью различных словообразовательных методов. Такие задания способствуют более глубокому запоминанию и применению изученного материала в реальных коммуникативных ситуациях. Полезны задания, которые показывают, что неправильный выбор приставки или суффикса может создать препятствие для понимания, исказить смысл (*говорить* → *проговорить* → *проговориться*; *пить* → *попить* → *напиться*).

В заключение скажем, что использование аналитических методов когнитивно-функционального подхода при изучении словообразования в старших классах позволяет учащимся более эффективно осуществлять процесс усвоения и применения изучаемого материала. Анализ мотивации и структуры словообразования, использование контекста и ассоциаций, а также активное использование знаний в коммуникативных ситуациях – все это способствует развитию лингвистической и когнитивной компетенции учащихся. Когнитивно-функциональный подход является эффективным инструментом при изучении словообразования и способствует более глубокому пониманию и использованию языка, что, в свою очередь, повышает общую языковую компетенцию учащихся. Также использование данных методов помогает учащимся развивать критическое мышление и аналитические навыки в процессе изучения словообразования. Они могут применять

эти навыки в реальных ситуациях коммуникации и улучшать свой уровень владения языком.

Литература

1. Выготский, Л.С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л.С. Выготский. М.: Издательство Юрайт, 2024. 432 с.
2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология: Краткий курс. М.: Работник просвещения, 1926. 348 с.
3. Гончаров, И.А. Обрыв / И.А. Гончаров. Москва: Издательство Юрайт, 2024. 639 с.
4. Дейкина, А.Д. Аксиологическая методика преподавания русского языка [Текст]: монография / А.Д. Дейкина; М.: МПГУ, 2019. 210 с.
5. Дейкина, А.Д. Развитие личности в аспекте аксиологической лингвометодики // Русская речевая культура: теория и практика филологического образования в школе и вузе. Иваново: Ивановский государственный университет, 2017. С. 7–15
6. Залесова, Н.В. Творческие задания как средство развития познавательного интереса учащихся / Н.В. Залесова, А.В. Башлыкова. [Текст] // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2014. № 2 (22). С. 149–154.
7. Земская, Е.А. Современный русский язык. Словообразование. М., 1973., 304 с.
8. Колесникова, С. М. [и др.] Современный русский язык в 3 т. Том 1. Фонетика. Орфография. Лексикология. Словообразование: учебник и практикум для вузов. Под редакцией С.М. Колесниковой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2020. 383 с.
9. Львова, С.И. Работа со словообразовательными моделями на уроках русского языка / Львова С.И.; Рос. акад. образования, Ин-т общедобразоват. шк., Лаб. обучения рус. (родному) яз. М.: РАО, 1993. Ч. 1–48 с., ч. 2–37 с.
10. Львова, С.И. Функционально-семантический подход к обучению морфемике и словообразованию в школьном курсе русского языка: дисс. ... доктора педагогических наук: 13.00.02. М., 1993. – 355 с.
11. Николина, Н.А. Словообразование современного русского языка: Учеб. пособие для вузов по специальности 032900 (050301)-Рус. яз. и лит. / Н.А. Николина, Е.А. Фролова, М.М. Литвинова. М.: Academia, 2005. – 160 с.

APPLICATION OF ANALYTICAL METHODS IN STUDYING WORD FORMATION IN THE RUSSIAN LANGUAGE IN HIGH SCHOOL

Slesarev S.M.

Moscow State Pedagogical University

The article explores a methodology for teaching Russian word formation in high school, grounded in the cognitive-functional approach. The author emphasizes the significance of word formation as a component of the language system that enhances students' vocabulary development and linguistic literacy. The cognitive-functional approach integrates ideas from cognitive and functional linguistic frameworks, fostering conscious language learning. The methodology employs analytical techniques that enable students to gain a deeper understanding of word-formation processes and apply this knowledge in practice. Key methods include analyzing word motivation and structure, contextual analysis, constructing word-formation chains and nests, and grammatical analysis. Through motivation analysis, students explore the relationships between base and derived words, improving their grasp of semantic and grammatical connections. Contextual analysis allows for the study of prefixes and suffixes within authentic texts, while grammatical analysis helps identify patterns in the use of word-forming elements. The author argues that this approach promotes critical thinking, sharpens linguistic intuition, and ensures deeper mastery of the material, ultimately enhancing students' overall linguistic competence.

Keywords: methods of teaching Russian language, word formation, cognitive-functional approach, analytical methods, word motivation, contextual analysis, word-formation chains, grammatical analysis, word-formation relations.

References

1. Vygotsky, L.S. Lectures on Psychology. Thinking and Speech / L.S. Vygotsky. – M.: Yurait Publishing House, 2024. – 432 p.
2. Vygotsky, L.S. Pedagogical Psychology: A Short Course. – M.: Education Worker, 1926. – 348 p.
3. Goncharov, I.A. Break / I.A. Goncharov. – Moscow: Yurait Publishing House, 2024. – 639 p.
4. Deykina, A.D. Axiological Methods of Teaching the Russian Language [Text]: monograph / A.D. Deikina; M.: Moscow State Pedagogical University, 2019. – 210 p.
5. Deykina, A.D. Personality development in the aspect of axiological linguomethodology // Russian speech culture: theory and practice of philological education at school and university. – Ivanovo: Ivanovo State University, 2017. – 7–15 p.
6. Zalesova, N.V. Creative tasks as a means of developing students' cognitive interest / N.V. Zalesova, A.V. Bashlykova. – [Text] // Bulletin of the Shadrinsk State Pedagogical Institute. – 2014. – No. 2 (22). – p. 149–154.
7. Zemskaya, E.A. Modern Russian language. Word formation. Moscow, 1973., 304 p.
8. Kolesnikova, S. M. [et al.] Modern Russian language in 3 volumes. Volume 1. Phonetics. Orthography. Lexicology. Word formation: a textbook and practical training for universities. Edited by S.M. Kolesnikova. 2nd ed., revised and enlarged. – M.: Yurait Publishing House, 2020. – 383 p.
9. Lvova, S.I. Working with word-formation models in Russian language lessons / Lvova S.I.; Rus. acad. of education, Inst. of comprehensive school, Lab. of teaching Russian (native) language. – M.: RAO, 1993, part 1–48 p., part 2–37 p.
10. Lvova, S.I. Functional-semantic approach to teaching morphemics and word formation in the school course of the Russian language: diss. ... doctor of pedagogical sciences: 13.00.02. – M., 1993. – 355 p.
11. Nikolina, N.A. Word formation of the modern Russian language: Textbook. manual for universities in specialty 032900 (050301)-Rus. language and lit. / N.A. Nikolina, E.A. Frolova, M.M. Litvinova. – M.: Academia, 2005. – 160 p.

Смирнова Ирина Федоровна,

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

Смирнов Александр Александрович,

кандидат педагогических наук, доцент,
МГТУ им. Н.Э. Баумана
E-mail: s.s.smirnov@mail.ru

Соколов Андрей Михайлович,

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

Ткаченко Александр Викторович,

кандидат педагогических наук, доцент, Технологический
университет имени дважды Героя Советского Союза летчика-
космонавта А.А. Леонова
E-mail: tkachenko@ut-mo.ru

В статье представлены различные подходы к определению категории «физическая активность». Приведены выводы из различных междисциплинарных исследований, которые подтверждают значительное влияние физической активности на функциональное состояние организма: оптимизация работы сердечно-сосудистой и костно-мышечной систем, метаболическая регуляция, а также стабилизация эмоционального состояния и повышение устойчивости к стрессу. В условиях высокоинтенсивного умственного труда, особенно среди учащейся молодёжи, физическая активность выступает не только как средство соматического оздоровления, но и как фактор восстановления когнитивного ресурса. Недостаточный уровень двигательной активности в образовательной среде, ограниченный лишь эпизодическими занятиями по физической культуре, требует внедрения элементарных форм двигательной активности в повседневную организацию учебного процесса. Подобная практика представляется необходимой для повышения академической продуктивности и общего психофизического благополучия обучающихся.

Ключевые слова: физическая активность, стресс, стрессоустойчивость, академическая успеваемость, гармоничное развитие личности, дистанционный формат обучения, когнитивные функции

Актуальность рассмотрения взаимосвязи между физической активностью, академическими достижениями и личностным развитием обусловлена тенденцией к снижению интенсивности физической нагрузки, наблюдаемому как среди взрослых, так и среди детей. Гиподинамия, в условиях которой живет существенная доля населения, приводит к набору массы тела, болезням сердечно-сосудистой системы, диабету и многим другим хроническим заболеваниями [3, с. 352].

Снижение уровня физической активности принято объяснять рядом взаимосвязанных причин: во-первых, достижения научно-технического прогресса, изменившие формы досуга и профессиональной деятельности, во-вторых, расширение доступа к продуктам питания и к фаст-фуду, в частности, в-третьих, недостаточный уровень качества и количества объектов спортивной инфраструктуры и дороговизна абонементов в спортивные клубы, в-четвертых, низкий уровень мотивации населения к занятиям спортом.

Физическая активность как залог гармоничного развития личности

Здоровье человека является следствием благополучия личности в разных сферах: трудовой, учебной, телесной, душевной (психоэмоциональной), социальной. При этом доля абсолютно здоровых людей в современном обществе крайне незначительна [6, с. 158]. До сих пор широкая общественность не привыкла связывать здоровье и благополучие с уровнем физической активности, но, тем не менее, занятия физической культурой и спортом выступают ключевым способом оздоровления и достижения гармонии.

Занятия физической культурой благотворно влияют на всех вышеперечисленных сферы жизнедеятельности, оказывая таким образом, гармонизирующее воздействие на личность. Основными индикаторами гармоничного развития личности можно считать целостность, внутреннюю упорядоченность, оптимальную соразмерность всех экзистенциальных аспектов, сфер и компонентов личности. Физическая культура и спорт выступают важным фактором гармоничного развития личности; налицо прямая взаимосвязь физической активности и других слагаемых всестороннего развития, в т.ч. нравственного, интеллектуального и эстетического [12, с. 610].

Прежде чем обозначить характер подобной взаимосвязи, требуется определить содержание понятия «физическая активность». Т.Л. Бойцова и В.В. Бисеров в справочника «основные термины физической культуры и спорта» предлагают сле-

дующую дефиницию физической активности: «целенаправленная двигательная деятельность человека, выступающая как природно- и социально детерминированная необходимость, потребность организма и личности в поддержании гомеостаза, обеспечении морфологических, функциональных, биомеханических и психологических условий реализации генетической и социокультурной программы развития в онтогенезе и преодоления факторов, этому препятствующих» [1, с. 40].

Более узкое определение предлагают Р.В. Калашникова и Л.Э. Перевалова: вид деятельности человека, которому свойственна «непосредственная активация процессов обмена в скелетной мускулатуре, последующее сокращение мышечных волокон и изменение положения тела в пространстве» [6, с. 156]. По мнению авторов, физическая активность реализуется в трех основных направлениях – аэробная активность, анаэробная активность, нейромоторная активность (йога, пилатес) [6, с. 156]. С.С. Гурбан с соавт., в свою очередь, выражает иную точку зрения: категорию «физическая активность» не следует сужать по понятию «физические упражнения». Физические упражнения выступают лишь одной из разновидностей физической активности. Физическая активность обозначает не только спортивные практики, но и многие другие двигательные действия, совершаемые человеком в течение дня (хозяйственные работы, уборка, бытовые обязанности, ходьба и проч.) [2, с. 30].

Физическая активность – многоаспектная и междисциплинарная категория; в различных ее дефинициях делается акцент на биологические, психологические, социальные и образовательные аспекты. В контексте физиологического подхода физическая активность определяется в качестве совокупности различных форм движений, инициируемых мускулатурой. В подобном контексте акцент делается на количественных показателях физической активности: интенсивности, продолжительности, частоте сердечных сокращений, уровне потребления кислорода и т.п. С точки зрения биологии и медицины физическая активность рассматривается как один из факторов образа жизни, тесно связанный с профилактикой хронических неинфекционных заболеваний. Психологический подход интерпретирует физическую активность в контексте поведенческих паттернов индивида, связанных с личной мотивацией, установками, регуляцией стресса. Педагогический подход трактует физическую активность как средство формирования и развития личностных качеств, когнитивных функций, а также как компонент воспитательной и образовательной среды. Физическая активность интерпретируется в качестве одного из компонентов целостного развития личности обучающегося.

Влияние физической активности на организм человека

Физическая активность способствует гармонизации телесного и психоэмоционального развития лично-

сти посредством четырех ключевых направлений: улучшение функционирования сердечно-сосудистой системы, укрепление костно-мышечной системы, положительное воздействие на метаболизм, улучшение психоэмоционального статуса, настроения и повышение стрессоустойчивости. Рассмотрим эти направления более подробно.

Говоря о благоприятном воздействии физической активности на работу сердечно-сосудистой системы, следует сказать, что регулярные занятия улучшают кровообращение, нормализуют артериальное давление и способствуют снижению уровня холестерина. Подобный эффект приводит к снижению рисков гипертонии, инфарктов и инсультов. Физическая активность, кроме того, укрепляет мышцы и кости, помогая предотвратить остеопороз – снижение плотности костной ткани. Развитая мускулатура позволяет улучшить координацию, облегчает выполнение повседневных задач. Физическая активность также благотворно сказывается на метаболизме: обмен веществ ускоряется, нейтрализуются риски набора избыточной массы тела, снижается уровень сахара в крови [9, с. 144]. Физическая активность, пишет А.В. Дудко, интенсифицирует обменные процессы на митохондриальном уровне – митохондрии нуждаются в большем объеме кислорода и питательных веществ. Таким образом запускается механизм ускоренного клеточного метаболизма и выведения продуктов распада из организма [4, с. 6919].

Все вышеописанные физиологические и биохимические процессы, в свою очередь, оказывают влияние на работу головного мозга и центральной нервной системы. С.И. Еремеев с соавт. говорит о том, что данное воздействие также объясняется естественными механизмами оздоровления организма: интенсификация кровообращения приводит к повышению динамики работы мозга, улучшению его питания. Тело начинает выделять гормоны, положительно сказывающиеся на психоэмоциональном статусе [5, с. 3047]. Среди данных гормонов особую роль играют эндорфин и серотонин – гормоны, ответственные за профилактику и коррекцию депрессивных состояний.

Все вышеизложенное позволяет подтвердить взаимосвязь между физической активностью, телесным и психологическим благополучием. Как отмечают У.А. Шубина и Н.В. Колесникова, физические упражнения улучшают функции организма, предотвращают болезни и способствуют достижению психического и социального благополучия. Физическая активность нейтрализует риски развития депрессивного расстройства, повышает самооценку, решает целый ряд эмоциональных проблем [11, с. 20].

Одним из условий психоэмоционального благополучия и продуктивности человека, вне зависимости от возраста и типа занятости, является качественный и продолжительный сон. Качество сна также обусловлено уровнем физической активности. Известно и неоднократно доказано, что высокоинтенсивные занятия и занятия средней

интенсивности способствуют глубокому, восстановительному сну. Сон, в свою очередь, влияет на повышение когнитивных функций и укрепление эмоциональной стабильности [8, с. 124]. Помимо улучшения качества сна, физическая активность влияет на умственную активность и посредством иных механизмов.

Взаимосвязь между физической активностью и академическими результатами

Связь между учебной деятельностью и физической активностью представляет собой предмет научного интереса, поскольку оба аспекта тесно взаимосвязаны в контексте когнитивных функций, психофизиологического состояния и способности к адаптации личности к учебной нагрузке.

Эмпирические исследования, проведённые в рамках нейропсихологии и физиологии, демонстрируют, что регулярная физическая активность способствует улучшению нейропластичности, стимулируя процессы образования новых нейронных связей в гиппокампе – области мозга, ответственной за обучение и память. Более того, физические нагрузки оказывают положительное влияние на кровообращение и оксигенацию мозга, тем самым улучшая когнитивные функции, включая внимание, рабочую память и исполнительные функции.

Как пишут С.Ю. Щетинина и С.А. Барабаш, современный человек вынужден функционировать в условиях высокоинтенсивного умственного труда. Это касается всех категорий населения – школьников, студентов, взрослых. Продолжительные периоды умственного труда высокой интенсивности в условиях сжатых сроков приводит к активизации механизмов естественной защиты – в частности, ко временному торможению когнитивных функций. При умственном труде наиболее оптимальным видом отдыха является именно физическая активность [12, с. 612].

Следует также отметить, что современный человек уже с детства оказывается под влиянием многочисленных стресс-факторов. Стресс, зачастую связанный с учёбой в школе, вузе, на месте трудоустройства деструктивно влияет на психологическое и даже на физическое состояние человека. Продолжительное нахождение в состоянии стресса приводит к развитию соматических заболеваний. Физические нагрузки, в свою очередь, нейтрализуют избыток «гормонов стресса», позволяют снять нервно-психическое напряжение и стабилизировать эмоциональный статус.

Во множестве педагогических, психологических, медицинских исследований эмпирическим путем доказана взаимосвязь физического и умственного развития детей и молодежи. Е.А. Репринцева, в частности, утверждает, что ежедневные занятия гимнастикой, легкой атлетикой, спортивными играми, особенно на свежем воздухе, продолжительностью около часа способствуют поддержанию высокой умственной работоспособ-

ности и положительно отражаются на успеваемости подростков и молодых людей [7, с. 984].

Академическая результативность напрямую зависит от физического состояния организма: едва ли можно достигнуть хороших результатов в условиях замедленного обмена веществ, стресса, гипоксии и прочих «побочных эффектов» малоподвижного образа жизни [10, с. 1183].

Вопреки распространенному мнению о том, что двигательная активность требует приложения множества усилий, посещения объектов спортивной инфраструктуры и временных затрат, очевидно, что упражнения можно выполнять при любой возможности – на дому, на свежем воздухе и даже на месте учебы. Физическая активность не нарушает структуру учебы или работы и сочетается с рутинными процессами.

На сегодняшний день физическая активность обучающихся в пространстве учреждений образования сводится к посещению занятий по физической культуре. При этом эти занятия проходят лишь несколько раз в неделю, и в течение недели у обучающихся имеются дни, в которых отсутствует физическая нагрузка в принципе.

В данной связи можно сделать предположение о необходимости внедрения элементарных форм двигательной активности в повседневный учебный график. Кратковременные двигательные перерывы, разминки, растяжки или легкие аэробные нагрузки способствуют восстановлению внимания, снижению когнитивной усталости и повышению продуктивности в выполнении интеллектуальных задач. Умеренная активность продолжительностью 15–20 минут способна вызывать повышение уровня нейромедиаторов, включая дофамин и серотонин, что способствует улучшению настроения и повышению эффективности функционирования когнитивной системы.

Таким образом, представление о физической активности как о ресурсоёмкой деятельности, которую невозможно «встроить» в учебный процесс, на практике утрачивает свою актуальность на фоне доказательной базы. Рационально распределённая двигательная активность может быть органично вписана в образовательную среду без нарушения ритма обучения, обеспечивая при этом комплексное воздействие на когнитивное, эмоциональное и соматическое благополучие обучающихся.

«Группой риска» в рассматриваемом нами контексте являются обучающиеся в дистанционном формате. В условиях дистанционного или гибридного обучения особую значимость приобретает саморегуляция двигательной активности. Для того, чтобы нейтрализовать риски гиподинамии учащихся, целесообразно использовать цифровые инструменты, стимулирующие двигательную активность – уведомления и таймеры, сигнализирующие о необходимости сделать перерыв, специализированные мобильные приложения и платформы для тренировок. Во время проведения онлайн-занятий можно интегрировать элементы физи-

ческой активности непосредственно в структуру урока. Преподаватели могут инициировать краткие перерывы-разминки в середине или в конце занятия.

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к следующим выводам:

- Физическая активность представляет собой совокупность движений, обусловленную естественными и социальными нуждами личности и потребностью личности в поддержании гомеостаза, обеспечении морфологических, функциональных, биомеханических и психологических условий развития в онтогенезе. Физическая активность обозначает не только спортивные практики, но и многие другие двигательные действия, совершаемые человеком в течение дня.
- Физическая активность способствует гармонизации телесного и психоэмоционального развития личности посредством четырех ключевых направлений: улучшение функционирования сердечно-сосудистой системы, укрепление костно-мышечной системы, положительное воздействие на метаболизм, улучшение психоэмоционального статуса, настроения и повышение стрессоустойчивости.
- Академическая результативность напрямую зависит от физического состояния организма.
- На сегодняшний день физическая активность обучающихся в пространстве учреждений образования сводится к посещению занятий по физической культуре. В данной связи необходимо внедрять элементарные формы двигательной активности в повседневный учебный график.

Литература

1. Бойцова, Т.Л. Основные термины физической культуры и спорта: учебное пособие / Т.Л. Бойцова, В.В. Бисеров. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ–УПИ, 2009. – 78 с.
2. Гурбан, С.С. Физическая активность и учебный процесс вуза / С.С. Гурбан, А.Ш. Жиёмбаев, В.И. Зейбель // НАУ. – 2021. – № 73–4. – С. 30–33.
3. Демин, А.Е. Тенденция снижения физической активности общества / А.Е. Демин, А.И. Ненасhev // Вестник науки. – 2023. – № 2 (59). – С. 352–356.
4. Дудко, А.В. Важность физической активности в жизни человека / А.В. Дудко // StudNet. – 2022. – № 6. – С. 6917–6924.
5. Еремеев, С.И. Взаимосвязь физической и умственной активности человека / С.И. Еремеев, А.В. Цинис // Столыпинский вестник. – 2023. – № 6. – С. 3044–3050.
6. Калашникова, Р.В. Физическая активность и её влияние на здоровье человека / Р.В. Калашникова, Л.Э. Перевалова // E-Scio. – 2023. – № 3 (78). – С. 155–161.
7. Репринцева, Е.А. Физическая культура как фактор интеллектуального развития детей

и молодежи / Е.А. Репринцева // Форум молодых ученых. – 2019. – № 6 (34). – С. 982–985.

8. Садретдинов, Д.М. Влияние физической активности на психическое здоровье / Д.М. Садретдинов, Г.А. Шейко // Теория и практика современной науки. – 2024. – № 10 (112). – С. 123–126.
9. Скиданов, А. Физическая активность как путь к здоровью / А. Скиданов, Г.А. Шейко // Теория и практика современной науки. – 2024. – № 10 (112). – С. 143–145.
10. Шевлюга, Д.А. Влияние физической активности на работоспособность / Д.А. Шевлюга // Вестник науки. – 2023. – № 5 (62). – С. 1182–1185.
11. Шубина, У.А. Влияние физической активности на психологическое здоровье / У.А. Шубина, Н.В. Колесникова // Наука-2020. – 2022. – № 4 (58). – С. 18–23.
12. Щетинина, С.Ю. Физическая активность и гармоничное развитие личности / С.Ю. Щетинина, С.А. Барабаш // Ученые записки университета Лесгафта. – 2022. – № 12 (214). – С. 610–614.

PHYSICAL ACTIVITY AS A BASIS FOR SUCCESSFUL STUDY AND PERSONAL DEVELOPMENT

Smirnova I.F., Smirnov A.A., Sokolov A.M., Tkachenko A.V.

AN00 VO CS RF "Russian University of Cooperation"; Bauman Moscow State Technical University; Technological University named after twice Hero of the Soviet Union pilot-cosmonaut A.A. Leonova

The article presents various approaches to defining the category of physical activity. Numerous interdisciplinary studies confirm the significant impact of physical activity on the functional state of the body: optimization of the cardiovascular and musculoskeletal systems, metabolic regulation, as well as stabilization of the emotional state and increased resistance to stress. In the conditions of dominance of mental work, especially among students, physical activity acts not only as a means of somatic recovery, but also as a factor in the restoration of cognitive resources. The insufficient level of motor activity in the educational environment, limited only to occasional physical education classes, requires the introduction of elementary forms of motor activity into the daily organization of the educational process. Such practice seems necessary to increase academic productivity and the general psychophysical well-being of students.

Keywords: physical activity, stress, stress resistance, academic performance, harmonious personal development, distance learning, cognitive functions.

References

1. Boytsova, T.L. Basic terms of physical education and sports: a tutorial / T.L. Boytsova, V.V. Biserov. – Ekaterinburg: State Educational Institution of Higher Professional Education US-TU-UPI, 2009. – 78 p.
2. Gurban, S.S. Physical activity and the educational process of the university / S.S. Gurban, A. Sh. Zhiembraev, V.I. Zeibel // NAU. – 2021. – No. 73–4. – P. 30–33.
3. Demin, A.E. The trend of decreasing physical activity of society / A.E. Demin, A.I. Nenashev // Bulletin of Science. – 2023. – No. 2 (59). – P. 352–356.
4. Dudko, A.V. The importance of physical activity in human life / A.V. Dudko // StudNet. – 2022. – No. 6. – P. 6917–6924.
5. Eremeev, S.I. The relationship between human physical and mental activity / S.I. Eremeev, A.V. Tsinis // Stolypinsky Vestnik. – 2023. – No. 6. – P. 3044–3050.
6. Kalashnikova, R.V. Physical activity and its impact on human health / R.V. Kalashnikova, L.E. Perevalova // E-Scio. – 2023. – No. 3 (78). – P. 155–161.

7. Reprintseva, E.A. Physical education as a factor in the intellectual development of children and youth / E.A. Reprintseva // Forum of young scientists. – 2019. – No. 6 (34). – P. 982–985.
8. Sadretdinov, D.M. The influence of physical activity on mental health / D.M. Sadretdinov, G.A. Sheiko // Theory and practice of modern science. – 2024. – No. 10 (112). – P. 123–126.
9. Skidanov, A. Physical activity as a path to health / A. Skidanov, G.A. Sheiko // Theory and practice of modern science. – 2024. – No. 10 (112). – P. 143–145.
10. Shevlyuga, D.A. The influence of physical activity on performance / D.A. Shevlyuga // Bulletin of Science. – 2023. – No. 5 (62). – P. 1182–1185.
11. Shubina, U.A. The influence of physical activity on psychological health / U.A. Shubina, N.V. Kolesnikova // Science-2020. – 2022. – No. 4 (58). – P. 18–23.
12. Shchetinina, S. Yu. Physical activity and harmonious development of personality / S. Yu. Shchetinina, S.A. Barabash // Scientific Notes of Lesgaft University. – 2022. – No. 12 (214). – P. 610–614.

Хань Дань,

доктор филологических наук, старший преподаватель,
преподаватель, кафедра русского языка иностранных языков,
Хэйлунцзянский научно-технический университет
E-mail: handan0826@126.com

Лю Сыюй,

бакалавриат, высший инженер, заведующий, бюро
стандартной информации, Хэйлунцзянский институт
стандартизации
E-mail: 389223975@qq.com

«Ляо Чжай Чжи И», являясь вершиной древнекитайской новеллистики на взъёме, содержит богатые образы лис, наполненные глубокой культурной коннотацией. В данной статье, во-первых, через анализ причин эволюции образа лисы в древнекитайской литературе и его специфики в «Ляо Чжай Чжи И», подчеркиваются уникальные черты этого образа в произведении. Во-вторых, на примере повести «Домик для ангелов» рассматриваются интерпретация и особенности восприятия образа лисы в русской литературе, а также его значение в российском культурном контексте. Цель работы – выявить взаимодействие и синтез китайской и русской культур в литературной сфере, что может послужить ориентиром для углубления культурного диалога между странами. Исследование рецепции образа лисы из «Ляо Чжай Чжи И» в России способствует пониманию ценности классической китайской литературы в межкультурной коммуникации и укреплению взаимопонимания между Китаем и Россией.

Ключевые слова: «Ляо Чжай Чжи И»; образ лисы; эволюция образа; рецепция в России.

Образ лисы в китайской традиционной литературе претерпел эволюцию – от демонизации к гуманизации. В ранних литературных памятниках лиса обычно изображалась как коварное, хитрое и развратное существо, воплощающее демоническое начало. Однако в сборнике Пу Сунлина «Ляо Чжай Чжи И» произошёл коренной перелом в трактовке этого образа. Писатель создал галерею уникальных лисичьих персонажей, наделённых глубокой человечностью и духовным богатством. На страницах его произведений предстают прекрасные, добродетельные, мудрые и эмоционально сложные образы лис, что знаменовало собой качественно новый этап в развитии китайской литературной традиции.

Эта художественная метаморфоза отражает не только новаторский творческий замысел самого автора, но и важные идеологические и культурные трансформации эпохи. Более того, подобная эволюция образа лисы свидетельствует о глубинных изменениях в литературно-эстетических концепциях китайской культуры, где демонические существа постепенно обретали человеческие черты и психологическую глубину. Пу Сунлин, сохраняя мифологическую природу лисьего образа, сумел поднять его на новый художественный уровень, создав многогранные и одухотворённые персонажи, которые продолжают восхищать читателей своей сложностью и поэтичностью.

Прежде чем перейти к анализу гуманизации лисьего образа в творчестве Пу Сунлина и в русском творчестве, необходимо понять истоки его изначальной демонизации в китайской традиционной литературе. Формирование негативного стереотипа лисы как коварного и демонического существа было обусловлено сложным переплетением мифологических, религиозных и социальных-культурных факторов.

Анализ причин демонизации образа лисы в древнекитайской литературе

Изначально лиса являлась тотемным символом благополучия, однако позднее её образ стал ассоциироваться с демоническим началом. С точки зрения культурных канонов и семантики, лиса часто упоминалась как посредник между миром духов и людей. Например, в «Шань Хай Цзин» («Канон гор и морей») и «Шо Вэнь Цзе Цзы» («Толкование знаков») содержатся упоминания о ней как о сверхъестественном существе. В литературе ярким примером служит Дацзи из «Фэн Шэнь Янь И» («Возведение в божество»), девятихвостая лиса-оборотень, чья демоническая красота привела к падению династии Шан. Демонизация лисы прошла несколько этапов: До эпохи Хань (206 г.

Настоящая статья является промежуточным результатом исследовательского проекта Хэйлунцзянской провинциальной программы по философии и социальным наукам «Исследование формирования и эволюции классических образов «Ляо Чжай Чжи И» в России» (24YYB002)

до н.э. – 220 г.н.э.) образ оставался нейтральным. В периоды Вэй и Цзинь (III–V вв.) возникли мотивы лисы-оборотня и лисы-соблазнительницы. В эпоху Тан (VII–X вв.) демонизация достигла пика: сборник «Тайпин Гуан Цзи» («Обширные записи эры Тайпин») включил множество историй о лисах-духах, способных превращаться в бессмертных или сеять хаос. После эпохи Сун (X–XIII вв.) в поэзии также появлялись мотивы демонизации. В периоды Юань, Мин и Цин (XIII–XIX вв.) образ лисы-оборотня (чаще женского пола) использовался как метафора политической борьбы и социальных идеалов.

В древнекитайских верованиях лиса издревле ассоциировалась с потусторонними силами. Народные поверья наделяли старых лис способностью превращаться в людей, обретать магические силы и вводить людей в заблуждение, что делало их символом обмана и опасности. Эта мифологическая основа получила развитие в религиозных традициях: в даосизме лисы-оборотни (хули-цзин) воспринимались как духи, способные как помогать, так и вредить людям, а буддизм подчеркивал их греховную природу, связывая с искушением и нарушением моральных норм.

Социально-культурный контекст конфуцианского общества, где превыше всего ценились добродетель и социальный порядок, также способствовал закреплению негативного образа. Лиса, нарушающая естественные законы своим оборотничеством, воспринималась как угроза общественной гармонии, становясь аллегорией разврата и разрушительного влияния. Эта концепция нашла отражение в литературной традиции – от ранних упоминаний в «Шань хай цзин» до средневековых новелл (чуаньци), где лисы чаще всего выступали в роли коварных соблазнительниц.

Демонизация лисы в древнекитайской литературе представляет собой сложный синтез биологических, идеологических, религиозных и исторических факторов, где после восстания Ань Лушаня (VIII в.) социальный хаос и упадок конфуцианских норм спровоцировали особый интерес к сверхъестественному, сделав изображение «цветов-демонов и лис-оборотней» выразительным способом отражения социальной дисгармонии. Этот процесс, сформировавшийся на основе народных суеверий, религиозных доктрин и социальных установок, не только отражает эволюцию общественных идей и эстетических предпочтений, но и выступает своеобразным культурным кодом, раскрывающим глубинные конфликты традиционного общества. Именно эта устойчивая традиция демонизации придавала особую значимость последующей трансформации образа у Пу Сунлина, открывшей новые горизонты в осмыслении взаимоотношений между человеческим и потусторонним мирами.

Образ лисы в «Ляо Чжай Чжи И» и эволюция его эстетического восприятия

В отличие от предшествующей литературы, где лисы обычно изображались как вредоносные духи, со-

блазнитель или разрушители, Пу Сунлин включил их образ в эстетический дискурс, наделив природной, социальной и художественной красотой. Это превратило «демонических лис» и «лисых бессмертных» в «прекрасных лис». Хотя в книге сохраняются негативные персонажи, например, лисы-вредители в рассказах «Цзя Эр» и «Лю Хайши», такие героини, как Цинфэн из «Цинфэн» или Сяо Цуй из «Сяо Цуй», воплощают эстетическую гармонию и человечность, пробуждая эстетические чувства и переводя образ лисы из фольклорного контекста в литературный.

Образы «добродетельных лис»

До «Ляо Чжай Чжи И» лисы в текстах вроде «Шань Хай Цзин», «Соу Шэнь Цзи» («Записки о поисках духов») или «Фэн Шэнь Янь И» несли «злую природу». Пу Сунлин, через призму мировоззрения неудачливого интеллектуала, создал два типа «добродетельных лис»: Лисы, ищущие любви: В сюжетах о «лисицах-жёнах», как Цинфэн, сочетающая смелость в любви с уважением к семейным устоям.[1]

Лисы-носители конфуцианских добродетелей: Например, лис-учёный из «Нянь Ян», защищающий У Шэна, или лис Ма Цзефу из «Ма Цзефу», помогающий Ян Ваньши. Эти персонажи символизируют идеализированную человечность, поднимающая реальность до уровня художественного идеала.

Лиса как воплощение человеческих мечтаний

Традиционные верования описывали лис как существ, способных достигать бессмертия («небесные лисы») или создавать эликсиры. В «Ляо Чжай Чжи И», например, в рассказах «Ван Лань» или «Линьсяньская лиса», эти мотивы отражают подсознательные стремления человека.

Одновременно образы «учёных лис» отвечали потребности в интеллектуальном идеале. Такие персонажи, как остроумные лисы-поэтессы из «Ху Се» и «Ху Лянь», сочетают фольклорные корни с авторской рефлексией о собственном таланте и социальной маргинальности.

Иные типы лис Хотя в «Ляо Чжай Чжи И» доминируют позитивные образы, сохраняются и традиционно-негативные трактовки: Демонические лисы: Например, лисы-соблазнительницы из «Дун Шэн» и «Фэн Сянь», использующие даосскую практику «цайбу» для эксплуатации мужчин – аллегория социального зла. Фольклорно-анималистические лисы: В рассказах «Нунфу» и «Ню Тунжэнь» лисы изображаются хитрыми животными, с которыми люди вступают в состязание интеллекта.

Эстетико-социальное значение образа

В творчестве Пу Сунлина образы лис в «Ляо Чжай Чжи И» приобрели принципиально новое звучание, ознаменовав переломный момент в китайской литературной традиции. Отойдя от устоявшегося изображения лис как «соблазнительниц» и «разрушительниц», писатель создал архетипы благородных,

мудрых и этичных героинь, что отразило важную эволюцию – переход от упрощенной «эстетики ужаса» к более глубокой «эстетике гармонии».

Особую значимость эти образы приобретают в контексте биографии самого автора. Переживая бедность и профессиональные неудачи, Пу Сунлин находил духовное утешение в создаваемых им образах лис-женщин, которые стали воплощением его нереализованных стремлений и своеобразной эмоциональной компенсацией.

Примечательно, что созданные писателем идеализированные образы лис выступают в резком контрасте с изображением коррумпированного феодального общества, что придает произведению ярко выраженный социально-критический пафос. Особенно показателен в этом отношении образ героини новеллы «Сяо Цуй» – лисы-женщины, карающей злодеев. Подобные персонажи олицетворяют пробуждение женской самостоятельности, а их независимость и интеллектуальное превосходство создают вызов патриархальным устоям, что можно рассматривать как завуалированную критику конфуцианского догматизма. Пу Сунлин радикально трансформировал традиционный образ лисы, превратив его в многомерный символ – от носителя культурных идеалов до инструмента социальной сатиры. Эти образы не только обогатили литературную эстетику, но и стали важным этапом в развитии китайской гендерной и философской мысли.

Образ лисы в «Домик для ангелов»: традиционные смыслы и современное прочтение

В повести «Домик для ангелов» образ лисы обладает многогранной символикой и нарративными функциями.

Метафора дикости и свободы

В русской литературной традиции лиса часто олицетворяет хитрость, живость или маргинальную жизненную мудрость. В данном произведении образ лисы через диалоги персонажей раскрывает черты характера Гали – её лисью сообразительность, адаптивность и даже определённую опасную красоту. Эта метафора усиливает контраст между её статусом «столичного интеллигента» и суровой средой камчатской глуши, а также подразумевает авантюристичность её выбора – отказа от благополучной московской жизни ради любви.

Мост культурного конфликта

В воспоминаниях коренного жителя Степана лиса может ассоциироваться с шаманскими верованиями камчатских аборигенов (например, использование галлюциногенных грибов, общение с духами предков). Как символ природной духовности лиса противопоставлена урбанистической цивилизации, которую представляет Галя, подчёркивая конфликты «традиции и современности», «рационального и мистического». Например, благоговейное отношение Степана к природе контрастирует с жесто-

костью охотников, а его лисья проницательность делает его свидетелем трагедии.

Нарративная цель

Контрастная иллюстрация сложности человеческой натуры. Автор использует образ лисы для деконструкции поверхностного романтизма: жертвенность Гали ради любви скрывает в себе стремление к контролю; прозвище «лиса», данное ей Костей, одновременно восхищение её обаянием и намёк на опасность их отношений.

Двойственность лисы отражает внутренние противоречия персонажей – холодность Гали к бывшему мужу, её амбивалентные чувства к сыну, а также молчаливую, но проницательную позицию наблюдателя, которую занимает Степан.

Сравнение образа лисы в русских переводах

«Ляо Чжай Чжи И» и повести «Домик для ангелов»

Образы лис в русских переводах «Ляо Чжай Чжи И»

Сборник «Лисьи чары», составленный академиком В.М. Алексеевым, включает 29 рассказов из «Ляо Чжай Чжи И», объединённых темой лисиц: «Смешливая Ин-нин» 《嬰宁》, «Четвертая Ху» 《胡四姐》, «Лис выдаёт дочь замуж» 《狐嫁女》, «Товарищ пьяницы» 《酒友》, «Чародейка Лянь-сян» 《莲香》, «Лиса-урод» 《丑狐》, «Лисий сон» 《狐梦》, «Дева-лиса» 《狐女》, «Лис из Вэйшуйя» 《潍水狐》, «Мохнатая лиса» 《毛狐》, «Лиса-наложница» 《狐妾》, «Красавица Цин-фэн» 《青凤》, «Лис-невидимка, Ху Четвёртый» 《胡四相公》, «Злая тетушка Ху» 《胡大姑》, «Великий Князь Девяти Гор» 《九山王》, «Лиса наказывает за блуд» 《狐惑淫》, «Лисица в Фэньчжоу» 《汾州狐》, «Как он хватал лису и стрелял в черта» 《捉鬼射狐》, «Фея лотоса» 《荷花三娘子》, «Военный кандидат» 《武孝廉》, «Мужик» 《农人》, «Студент Го и его учитель» 《郭生》, «Оживший Ван Лань» 《王兰》, «Тот, кто заведует образованием» 《司训》, «Плотник Фэн» 《冯木匠》, «Студень-пьяница Цинь» 《秦生》, «Дождь монет» 《雨钱》, «Пара фонарей» 《双灯》 и «Студент Лэн» 《冷生》 [2].

Тексты о лисах в других русских переводах Рассказы о лисах встречаются и в других русских переводах, например, «Сяо Цуй» в сборнике «Истории о чудесах» или «Не Сяоцянь» в переводе Устина. Однако наиболее полное собрание историй о лисах представлено именно в «Лисьих чарах» Алексеева.

Классификация образов лис в «Лисьих чарах». С точки зрения антропоморфизма, в большинстве рассказов лисы принимают человеческий облик. Исключения составляют лишь «Сы Сюнь» и «Ван Лань», где трансформация не описана. Дискуссионным остается статус рассказа «Плотник Фэн», хотя текст не указывает прямо на лисью природу девушки-духа, Алексеев включил его в сборник, основываясь на сюжетных параллелях. Выделим следующие категории. Первой категорией является критика системы экзаменов кэцзюй. В «Лэн

Шэне» лиса помогает глуповатому студенту обрести литературный талант. В «Го Шэне» лис-учитель редактирует сочинения героя, способствуя его успеху. «Сы Сюнь» использует образ лисы для высмеивания невежества чиновников.

Второй категорией является дружба и любовь между людьми и лисами. Романтические сюжеты: «Ху Цзе», «Мао Ху», «Ху Се». В «Мао Ху» лиса проявляет милосердие к алчному Ма Шэну. «Шуан Дэн» и «Лянь Сян» изображают преданность и активное стремление к любви. «Ху Мэн» описывает брак лисы-сестры с Би Шэном. «Ху Сы Сянгун» символизирует идеальную дружбу в холодном мире.

Третьим категорией является дихотомия «добрых» и «злых» лис. Положительные образы есть Цинфэн («Цинфэн»), Иннин («Иннин»), и лисы из «Фэньчжоу Ху». В отрицательные персонажи включаются убийца Ху Саньцзе («Ху Сыцзе») и соблазнительница из «Ху Нюй». Даже зловредная Ху Дагу («Ху Дагу») сохраняет элементы человечности. Последняя категория, это пророчества и победа над лисами «Цзю Ю», лиса помогает разбогатеть через сельскохозяйственные советы. В произведении «Ху Цзе» лиса-наложница предсказывает войну. А в произведениях «Нунфу» и «Чжо Гуй Шэ Ху», люди одерживают верх над лисами. Моральное назидание и благодарность «Ху Нюй», лиса возвращает добро.

Мистика и реальность: функция лисьего образа в повести «Домик для ангелов»

Образ лисы в повести «Домик для ангелов» служит как конкретной характеристикой персонажей, так и абстрактной метафорой существования, например, как свобода, сопряжённая с опасностью. Через него автор углубляет ключевые темы, то есть жертвенность и контроль в любви, столкновение цивилизации и дикой природы; усложняет образ Гали, избегая её упрощённой трактовки как жертвы; предвосхищает судьбу – одиночество и уязвимость лисы символизируют борьбу персонажей на окраине мира, подготавливая трагическую развязку второй части.

Упоминание автором «Ляо Чжай Чжи И» в контексте образа лисы преследовало следующие цели и иметь скрытые смыслы.

Символ мистики и непостоянства судьбы

Лисы-оборотни в «Ляо Чжай Чжи И» часто воплощают сверхъестественные силы или непредсказуемость рока. Появление лисы в тексте «Домик для ангелов», сначала как реального животного, затем в образе «рыжей девочки», предвещает поворот в судьбе героев, особенно трагические события, например, гибель мужских персонажей. Её «доверие» и «исчезновение» отражают хрупкость человеческих отношений и бренность жизни.

Межкультурная метафора

Через отсылку к китайской классике «Ляо Чжай Чжи И», автор интегрирует в повествование восточную

концепцию «духовности животных». В произведении «Ляо Чжай Чжи И» лисы часто испытывают человеческую природу, а в повести «Домик для ангелов» отношение персонажей к лисе становится метафорой морального выбора, отражая противоречие добра и зла в человеке.

Размытие границ между реальностью и фантастикой

Трансформация лисы из животного в антропоморфный образ стирает грань между реальным и ирреальным. Этот приём, схожий с «оборотничеством» в «Ляо Чжай Чжи И», усиливает сюрреалистичность повествования, намёкая на возможное влияние потусторонних сил.

Тема доверия и предательства

В «Ляо Чжай Чжи И» лисы часто вмешиваются в жизнь людей, мстя или благодаря. В повести «Домик для ангелов» доверие лисы (принятие пищи) контрастирует с предательством между персонажами (например, подозрительность жён), акцентируя хрупкость отношений и причинно-следственные связи.

Культурный контраст и одиночество

Образ «чужачки» Тони перекликается с маргинальностью лисы. Цитирование «Ляо Чжай Чжи И» – символа иной культуры – может отражать её изоляцию в глухом камчатском посёлке и попытки осмыслить себя через экзотические культурные коды.

В русской повести, в отличие от западных аналогов, присутствует двойственность: лиса сохраняет природную сущность, но временно принимает человеческий облик. Пример из текста: Но представьте себе мою оторопь: когда мы вернулись в поселок, отоспались, отмылись, я пошел в магазин за коньяком и вдруг увидел там Валенку с совершенно незнакомой девчонкой – худой, остроносенькой и краснорыжей. Ну, вылитая наша лисичка! Я кое-как удержался, чтоб с ней не поздороваться и не повторить свою торжественную речь у прощального костра: «Ты – не оборотень, Лиса? Дорогая Ляо, золотая...» [3]. Этот фрагмент, отсылающий к «Ляо Чжай Чжи И», подчеркивает метафорическую связь между культурами и экологическим сознанием.

Мотив благодарности в повести «Домик для ангелов» раскрывается через открытый финал, что придает повествованию особую психологическую глубину. В российском культурном контексте этот мотив приобретает многомерное значение. Как носитель экологического дискурса, образ лисы воплощает идею «гармонии человека и природы», созвучную современной российской экологической философии. В плане литературных архетипов происходит переосмысление традиционного образа хитрой лисы из басен Крылова, открывающее новые возможности для художественных экспериментов. Через китайские литературные образы российские читатели знакомятся с концепцией «одушевлённой природы» (анимизм), что способствует обогащению зооморфных образов в русской литературе углублению понимания китайской духовной тради-

ции созданию моста для межкультурного диалога между Россией и Китаем. Такой межкультурный обмен не только расширяет художественные горизонты, но и способствует взаимопониманию на уровне национальных менталитетов.

Трансформация образа лисы в российском культурном контексте: от национального архетипа к межкультурному диалогу

Проведенный анализ позволяет выделить три ключевые функции образа лисы в современном российском культурном пространстве: экологический символизм. Несмотря на различия культурных парадигм, российская рецепция китайских литературных произведений выявила удивительное сходство в осмыслении отношений человека и природы. Лиса в этом контексте становится воплощением концепции гармоничного сосуществования, катализатором экологической рефлексии и мостом между традиционным природопочитанием и современными эко-философскими концепциями.

Эволюция литературного архетипа

Преодолевая ограничения традиционного образа хитрого животного, в произведении «Домик для ангелов» усваивает многогранные характеристики лисы из «Ляо Чжай Чжи И» развивает новые нарративные модели обогащает национальную литературную палитру.

Межкультурная коммуникация

Китайские лисьи образы выполняют важную медитативную функцию, знакомят российского читателя с концепцией «одушевленной природы», способствуют деконструкции культурных стереотипов и создают основу для глубокого диалога цивилизаций. Особую значимость приобретает то, что этот процесс носит двусторонний характер – российская интерпретация китайских мотивов одновременно становится новым этапом развития национальной культурной традиции.

Заключение

Проведенное исследование образа лисы в повести «Домик для ангелов» через призму восточных и русских литературных традиций демонстрирует его многогранную семантическую нагрузку. Этот образ выполняет важнейшую медитативную функцию, выступая одновременно: как связующее звено между реальностью и мистикой, как носитель экологического сознания, и как проводник межкультурного диалога. Особенно показательно, как авторское обращение к «Ляо Чжай Чжи И» позволяет переосмыслить традиционные русские архетипы, обогащая их восточной философией анимизма и создавая новые нарративные возможности.

Анализ выявил, что трансформация лисьего образа в современной русской литературе пред-

ставляет собой динамичный процесс культурного синтеза. С одной стороны, происходит усвоение и переработка китайских литературных традиций, с другой – это способствует развитию национальной культурной парадигмы. Такой двусторонний процесс не только расширяет художественные горизонты русской литературы, но и способствует формированию нового типа экологического сознания, в котором гармонично сочетаются восточные и российские мировоззренческие традиции.

Литература

1. 徐克瑜.《聊斋志异》对传统狐狸形象的审美改造[J].牡丹江师范学院学报(哲学社会科学版),2002(01):27–29. = [1] Сюй Кэюй. Эстетическая трансформация традиционного образа лисы в «Ляо Чжай Чжи И» // Вестник Муданьцзянского педагогического института (серия философских и общественных наук),2002(01):27–29.
2. Пу Сун-лин. Странные истории из Кабинета Неудачника (Ляо Чжай чжи и) [М]. Пер. с кит., предисл., ст., коммент. акад. В.М. Алексеева. Сост., подгот. текста, послесл. М.В. Баньковской, СПб., Петербургское Востоковедение, 2000.
3. Николашина А.В. Домик для ангелов[J]. Дальний Восток, 2013, (04): 78.

A STUDY ON THE PERCEPTION OF THE IMAGE OF THE FOX FROM LIAO ZHAI ZHI YI IN RUSSIA

Han Dan, Liu Siyu

Heilongjiang University of Science and Technology, Heilongjiang Institute of Standardization

“Liao Zhai Zhi Yi”, being the pinnacle of ancient Chinese short stories in wenyan, contains rich images of foxes filled with deep cultural connotations. In this article, firstly, through the analysis of the reasons for the evolution of the image of the fox in ancient Chinese literature and its specificity in “Liao Zhai Zhi Yi”, the unique features of this image in the work are emphasized. Secondly, using the example of the story “House for Angels”, the interpretation and features of the perception of the image of the fox in Russian literature, as well as its significance in the Russian cultural context are considered. The purpose of the work is to identify the interaction and synthesis of Chinese and Russian cultures in the literary sphere, which can serve as a guide for deepening the cultural dialogue between the countries. The study of the reception of the image of the fox from “Liao Zhai Zhi Yi” in Russia contributes to the understanding of the value of classical Chinese literature in intercultural communication and strengthening mutual understanding between China and Russia.

Keywords: “Liao Zhai Zhi Yi”; image of the fox; evolution of the image; reception in Russia

References

1. 徐克瑜.《聊斋志异》对传统狐狸形象的审美改造[J].牡丹江师范学院学报(哲学社会科学版),2002(01):27–29. = [1] Xu Keyu. Aesthetic transformation of the traditional image of a fox in “Liao Zhai Zhi Yi” // Bulletin of the Mudanjiang Pedagogical Institute (series of philosophical and social sciences), 2002(01): 27–29.
2. Pu Sun-ling. Strange stories from the Cabinet of Losers (Liao Zhai Zhi Yi) [M]. Per. from Chinese, preface, articles, commentary by Academician V.M. Alekseev. Comp., text preparation, afterword by M.V. Bankovskaya, St. Petersburg, Petersburg Oriental Studies, 2000.
3. Nikolashina A. V. A House for Angels [J]. Far East, 2013, (04): 78.

Современные процессы в лексической и смысловой структуре слов русского языка на примере средств массовой информации

Микрюкова Анна Михайловна,

аспирант ФГБОУ «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»

E-mail: anna_mikr@mail.ru

Статья посвящена исследованию процесса семантической трансформации и роли семантических неологизмов в современном русском языке. Рассматриваются механизмы и причины появления новых значений у слов в русском языке, а также анализируется их влияние на развитие языковой системы в целом. Особое внимание уделяется роли внешних факторов, таких как технологический прогресс, культурные изменения и межъязыковые контакты, в формировании современной семантики. В рамках статьи рассматриваются конкретные примеры слов, значение которых изменилось в последние десятилетия, и предлагается объяснение данных трансформаций с точки зрения лингвистической теории.

Ключевые слова: семантическая трансформация, неологизмы, русский язык, заимствования, медиа-дискурс.

Современное развитие русского языка в значительной мере обусловлено активизацией различных процессов, происходящих в области семантической неологизации. Качественные изменения в лексическом составе происходят благодаря созданию значений новых слов (лексических неологизмов) и изменению значений уже существующих слов (семантических неологизмов).

Цель настоящей статьи заключается в исследовании механизмов и причин появления семантических неологизмов, а также в анализе их влияния на развитие языковой системы в целом.

Семантические неологизмы — это лексемы, уже используемые ранее, но приобретшие новые значения, вследствие определенных социальных, политических и технических процессов. Процессы семантической неологизации не являются феноменом исключительно современности. Ещё в XIX веке слово «кумир» утратило своё изначальное значение «идол» и стало обозначать объект чрезмерного почитания. В XX веке подобную трансформацию претерпели слова «герой», «профи», «лидер», закрепившиеся в общественной и политической среде. Эти примеры подтверждают, что изменение значения слов — это закономерный этап языковой эволюции.

Примерами семантических неологизмов разных периодов могут быть слова: дизайнер (в области IT-технологий), блог (веб-сайт), бот (программа), кенгуру (карман на одежде) и зебра (дорожный переход).

Возникновение новых значений слов всегда обусловлено историческими, технологическими и социальными факторами. В современном русском языке новые значения слов возникают вследствие обновления политической и экономической терминологии: общепотребительные слова становятся терминами (перестройка, застой, разрядка, ускорение, спад, гласность).

В результате кардинальных преобразований общества возникают новые явления и понятия, что приводит к определенному словесному дефициту и необходимости использовать уже имеющиеся в лексиконе слова. Новые для общества реалии именуются уже существующими лексическими единицами. Лексемы, приобретая новое значение, некоторое время продолжают использоваться и в своем прежнем значении, что приводит к появлению различных лексико-семантических вариантов одной и той же лексемы. Сначала имеющееся в языке значение подготавливает новое употребление, а затем и новое значение слова.

Этот процесс обусловлен особенностями человеческой психики, работой мышления, обнаруживающего и фиксирующего определенное сходство объектов номинации в пространстве или во времени. Особенностью данного словообразовательного типа является наличие обязательных иерархических отношений между новым и исторически предшествующим значением слова, выступающим в качестве прототипа, мотивирующей основы семантической инновации. Связи между новым и исторически предшествующим значением основываются на семантической мотивированности, выводимости одного (нового) из другого (исходного). В зависимости от характера связи нового и исходного значений слова принято выделять [6, с. 82] основные типы лексико-семантического словообразования: метафора, метонимия, расширение значения, сужение значения. «При рассмотрении номинативной функции языка, ее семантического аспекта каждый из этих видов представляет собой устойчивый механизм образования новых лексических единиц» [4, с. 376].

В результате действия этих механизмов, способствующих формированию новых наименований, происходит перекаатегоризация уже известных слов и их подведение под новые категории. Вследствие данного процесса, «традиционная категориальная сетка, определявшая видение мира, разрушается и возникают новые ассоциативно-смысловые связи и отношения, перекраивающие когнитивное пространство, меняющие стандартное представление о том или ином фрагменте окружающего мира. Непосредственно действительность остается прежней, но в результате ее осмысления сквозь иную призму отдельные ее фрагменты воспринимаются в новом облике» [1, с. 51].

Из этого следует тот факт, что новые слова, возникшие семантическим путем, представляют собой – уже известные слова с новым дополнительным значением. Появление таких обуславливается различными внешними процессами: социальными, политическими и прочими, а также внутренними – особенностями работы человеческого мышления. Семантические неологизмы формируются с использованием различных механизмов. Наиболее распространённые из них – это метафора, метонимия, расширение и сужение значения. Метафора предполагает перенос значения по сходству (например, «мышь» как элемент интерфейса), тогда как метонимия опирается на смежность понятий («кремль» как символ власти). Расширение значения происходит, когда слово начинает обозначать более широкий круг объектов, а сужение – при утрате части первоначального значения. Отдельного внимания заслуживает явление функциональной переориентации, при котором лексема приобретает новое значение в другой сфере коммуникации – например, в интернет-дискурсе.

Язык средств массовой информации выделяется среди прочих функциональных стилей со-

временного русского литературного языка вследствие отражения языковых и культурных особенностей состояния общества, его разнообразных ценностей, а также важности общения и доступности. Важным аспектом является сочетание словесной и визуальной информации. Выбор языковых средств в медийном пространстве основывается на их оценочных характеристиках и способности оказывать воздействие на аудиторию, включая манипуляцию сознанием, поскольку основная задача заключается в убеждении.

Одной из главных функций СМИ является формирование общественного мнения, что невозможно без применения действенных и эмоционально насыщенных языковых средств. Они должны точно передавать события, воздействовать на чувства аудитории, удерживать её внимание и убеждать в правоте той или иной позиции.

СМИ выступают не только как источник информации, но и как канал, через который распространяются новые слова. Для того чтобы слово продолжило свое существование в речи, оно должно активно использоваться в публичных выступлениях и в медиапубликациях, а также политиками и авторами.

Именно медиа первыми реагируют на изменения в обществе, тем самым демонстрируя возникновение новых слов. Средства массовой информации способствуют динамичному развитию и обновлению языка, так как работники СМИ часто включают семантические и лексические неологизмы в свои статьи. Следовательно, они должны осознанно подходить к применению новой лексики, чтобы избежать её нецелесообразного применения. Новые слова оказывают как положительное, так и отрицательное влияние на язык публикаций. Положительное воздействие заключается в том, что они расширяют словарный запас носителей языка и повышают их общую информированность. Более того, неологизмы добавляют новизну в тексты и придают осовременивают их. При использовании подобной лексики, работники сферы СМИ могут избегать устаревших лексических единиц и шаблонов. Однако использование новой лексики без необходимых на то оснований может привести к засорению языка медиатекстов. Это имеет отрицательные последствия для развития русского языка, так как в словарном запасе существуют русские аналоги, которые точно передают соответствующую концепцию. Анализ новых слов, возникающих в современных средствах массовой информации, позволяет установить взаимосвязи между их компонентами, выявить наиболее часто употребляемые элементы новых слов, а также проследить возможность сочетания различных компонентов современного словообразования.

Обратимся к рассмотрению нескольких примеров широко используемых слов, которые в настоящее время приобрели дополнительное значение.

Домен – изначально в Средневековье данное слово означало «земельное владение», теперь же

оно используется для обозначения «части адреса сайта».

Соль – лексическая единица традиционно обозначала кулинарную приправу, но также стала синонимом для «наркотиков», одного их вида

Навигатор – изначально это был человек, являющийся специалистом по навигации, а теперь слово обозначает «гаджет для навигации в автомобиле».

Кабинет – комната для занятий, но теперь слово также обозначает «место хранения личных данных на сайте».

Программа – раньше слово имело значение «план», сейчас более привычное значение это «набор инструкций для компьютера».

Приложение – изначально это добавочный элемент или дополнение к чему-либо, теперь более распространённое значение – «прикладное программное обеспечение».

Профиль – изначально «очертание лица», сейчас это «набор настроек, связанный с пользователем».

Закладка в традиционном значении это «припособление для пометки страницы в книге», но теперь также может означать и «локацию, где спрятаны наркотики».

Марка – изначально денежная единица или знак почтовой оплаты, сейчас слово используется для обозначения «синтетического наркотика».

Энергетик – специалист в области энергетики, но также в настоящее время это слово означает «энергетический напиток», дающий заряд бодрости».

Фен – прибор для сушки волос, лексическая единица также означает «психотропный наркотик».

Как видно из приведенного анализа, большинство изменений в значениях слов связано с социальными процессами, такими как рост преступности и проблема наркозависимости, а также с технологическими изменениями, которые влекут за собой «компьютеризацию» уже знакомых терминов. СМИ, отражая эти изменения, активно участвуют в развитии языка, продвигая новые слова в общественный дискурс и способствуя формированию лексической среды современного русского языка.

Таким образом, трансформации в значениях слов и возникновение новых терминов – это живой, постоянно обновляющийся процесс, который наглядно отражает изменения в обществе. Средства массовой информации играют важную роль в этом процессе, отражая и анализируя появляющиеся тенденции и явления. Эти наблюдения подчеркивают как взаимосвязь языка и общественной жизни, так и влияние современных технологий на нашу речь. Дальнейшее изучение семантических неологизмов важно не только для лингвистической науки, но и для образовательной практики, создания словарей, стандартизации языка в медиа и цифровой среде. В условиях цифровизации и глобализации роль СМИ как «переводчика» но-

вой реальности в язык будет только возрастать, а значит, понимание природы неологизмов приобретает особую актуальность.

Литература

1. Антонова А.Б. Языковые механизмы создания новой лексики в русском языке (на примере сленга геймеров) // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2024. – Т. 16. – № 4. – С. 17–27.
2. Гайдаш, А.А. Особенности изменения языковых норм в контексте межкультурной коммуникации в блогосфере / А.А. Гайдаш // Актуальные проблемы современной гуманитарной науки: отечественные традиции и международная практика. – 2017. – С. 294–299.
3. Касьянова Л.Ю. Семантическая неологизация в русском языке конца XX – начала XXI века // Вестник ТГПУ. – 2006. – Выпуск 5 (56). – С. 5–10.
4. Курбанова, М.С. Неологизм как языковой феномен в средствах массовой информации / М.С. Курбанова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 2 (397). – С. 376–378.
5. Нурмухаммедова П. и др. НЕОЛОГИЗМ КАК ПРЕДМЕТ ИЗУЧЕНИЯ НЕОЛОГИИ И ИХ КЛАССИФИКАЦИЯ // НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ «IN SITU». – 2024. – С. 121.
6. Рублева О.Л. Лексикология современного русского языка. – Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2004.
7. Сальников В.С. Интернет-неологизмы в средствах массовой информации // Глобальный научный потенциал. – 2021. – № 6. – С. 150–153.
8. Сетевое издание «Коммерсантъ» [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/>
9. Скороходова, Е.Ю. Роль и употребление неологизмов в современных СМИ / Е.Ю. Скороходова, М.М. Щеголева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – № 5–3. – 2016. – С. 73–78.
10. Черникова Н.В. Метафора и метонимия в аспекте современной неологии // Филологические науки. – 2001. – № 1.

DYNAMIC PROCESSES IN THE LEXICAL AND SEMANTIC STRUCTURE OF WORDS IN THE MODERN RUSSIAN LANGUAGE ON THE EXAMPLE OF MASS MEDIA

Mikryukova A.M.

Yaroslavl State University named after P.G. Demidov

The article is devoted to the study of the process of semantic transformation and the role of neologisms in the development of the modern Russian language. The mechanisms and reasons for the emergence of new meanings for words in the Russian language are considered, and their influence on the development of the language system as a whole is analyzed. Particular attention is paid to the role of external factors, such as technological progress, cultural changes and interlingual contacts, in the formation of modern semantics. The article examines specific examples of words whose meanings have

changed in recent decades and offers explanation for these transformations from the perspective of linguistic theory.

Keywords: semantic transformation, neologisms, Russian language, borrowings, media discourse.

References

1. Antonova, A.B. Linguistic Mechanisms for Creating New Vocabulary in the Russian Language (Based on Gamer Slang) // Bulletin of Perm University. Russian and Foreign Philology. – 2024. – Vol. 16. – No. 4. – pp. 17–27.
2. Gaydash, A.A. Features of Language Norm Changes in the Context of Intercultural Communication in the Blogosphere // Current Issues of Modern Humanities: National Traditions and International Practice. – 2017. – pp. 294–299.
3. Kasyanova, L. Yu. Semantic Neologization in the Russian Language at the End of the 20th – Beginning of the 21st Century // Bulletin of TSPU. – 2006. – Issue 5 (56). – pp. 5–10.
4. Kurbanova, M.S. Neologism as a Linguistic Phenomenon in Mass Media // Young Scientist. – 2022. – No. 2 (397). – pp. 376–378.
5. Nurmukhammadova, P. et al. Neologism as an Object of Study in Neology and Their Classification // Scientific Journal "IN SI-TU". – 2024. – p. 121.
6. Rubleva, O.L. Lexicology of the Modern Russian Language. – Vladivostok: Publishing House of the Far Eastern University, 2004.
7. Salnikov, V.S. Internet Neologisms in Mass Media // Global Scientific Potential. – 2021. – No. 6. – pp. 150–153.
8. Online publication "Kommersant" [Electronic resource] – Access: <https://www.kommersant.ru/>
9. Skorokhodova, E. Yu., & Shchegoleva, M.M. The Role and Use of Neologisms in Modern Mass Media // Current Issues of Humanities and Natural Sciences. – No. 5–3. – 2016. – pp. 73–78.
10. Chernikova, N.V. Metaphor and Metonymy in the Aspect of Modern Neology // Philological Sciences. – 2001. – No. 1.

Лингвистическая безопасность как фактор устойчивого развития Российской Федерации

Белоус Анастасия Александровна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Института мировой медицины, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова» Министерства здравоохранения Российской Федерации
E-mail: belous_aa@rsmu.ru

Мамонтова Марина Геннадьевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Института международных образовательных программ, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный лингвистический университет»
E-mail: Mamontova_Mari@mail.ru

В статье предпринято теоретическое осмысление лингвистической безопасности в контексте задач устойчивого развития Российской Федерации как многонационального государства. Лингвистическая безопасность рассматривается как фактор устойчивого развития и как важная часть национальной безопасности. В связи с этим определяются пути развития языковой политики Российской Федерации, направленные а) на обеспечение безопасности самого языка как эффективного и надежного средства общения и на его защиту от внешних и внутренних воздействий; б) обеспечение безопасности участников коммуникативного сообщества от речевой агрессии, представленной как на межличностном, так и общенациональном уровнях; в) обеспечение безопасности межнациональных отношений, которые укрепляются в процессе содружества государственного языка с национальными языками. Авторы статьи приходят к выводу о том, что реализация концепции лингвистической безопасности на уровне государственной политики позволит обеспечить государству устойчивое развитие.

Ключевые слова: лингвистическая безопасность, устойчивое развитие, языковая политика, русский язык, национальные языки.

Активные трансформационные процессы, которые наблюдаются сегодня в глобальном сообществе, неизбежно влияют на языковую политику государств, направленную как на их взаимодействие со всем международным сообществом, так и на решение языковых вопросов участников межъязыковой коммуникации внутри одной, отдельно взятой страны. К таким процессам можно отнести, с одной стороны, широкое внедрение технологий и цифровизации, которое меняет характер коммуникации людей и преобразует социокультурную среду в целом; с другой стороны – геополитическую, деловую и культурную активность, существенно изменившую в XXI веке роль языков в общей картине межкультурной коммуникации. Глобальные интенсивные изменения обострили вопросы использования языков международного общения и обеспечения лингвистической безопасности для защиты интересов государства, общества и личности.

Целью настоящей работы является теоретическое осмысление лингвистической безопасности в контексте задач устойчивого развития Российской Федерации как многонационального государства.

Государственный язык Российской Федерации – русский язык – является одним из наиболее распространенных и богатых языков мира, на котором говорят за пределами основной территории его функционирования представители разных народов, общаясь не только с исконными носителями, но и между собой. В то же время мы наблюдаем, что по ряду причин значение русского языка как цивилизационной составляющей мирового сообщества стало неоправданно принижаться. С начала XXI века русский язык вообще сознательно выводится из числа языков, относящихся к глобальным средствам коммуникации, несмотря на то, что к концу XX века он, по абсолютному числу владеющих им, занимал пятое место в мире. И хотя, по мнению В.Г. Костомарова, чтобы попасть в число «мировых языков», вовсе не обязательно учитывать количественный показатель, русский язык по праву можно назвать языком глобального уровня, ведь его все чаще и чаще выбирают для изучения – «по свободному выбору, без какого-либо принуждения» – граждане других стран. При этом очень важно отметить, что русский язык применяется в разных сферах международного общения (например, научной) и является одним из шести официальных языков Организации Объединенных Наций (ООН) [7]. Тем не менее уже к рубежу веков наметилась совсем иная тенденция – не в пользу

русского языка. Л.Н. Глебова считает, что причиной этого явления стал экономический спад в России [2]. Но, на наш взгляд, корни данного феномена гораздо глубже. Достаточно перевернуть назад несколько страниц новейшей истории Российской Федерации, чтобы понять, что глобальный статус русского языка, который стал активно закрепляться во второй половине XX века, был «отменен» самими жителями России на рубеже веков, когда в стране началась англоязычная экспансия, выраженная, прежде всего, в активном пополнении лексического фонда русского языка английскими заимствованиями, многие из которых до сих пор так и не ассимилировались, оставшись «кальками».

Большое влияние английского языка на русский язык, которое только в последние два-три года немного пошло на спад, ведущий российский лингвист, профессор И.И. Халеева считала главной угрозой национальной безопасности России. Признавая проблему языковой безопасности в других странах, где английский язык также выставил себя «господином», у которого множество «рабов» – местных языков, она считала, что особенно остро эта проблема стоит в Российской Федерации. По мнению И.И. Халеевой, все споры о безопасности нашей страны должны повернуть в русло не внешней (например, ядерной), а внутренней угрозы, исходящей из «однополярной ориентации общества на один из мировых языков, который в настоящее время выступает в качестве важнейшего средства коммуникации» [12].

В трудах отечественных исследователей широко обсуждается лингвистическая безопасность России как составляющая языковой политики Российской Федерации, при этом сохранение национального языка (как, впрочем, и других языков, на которых говорят народы России) рассматривается как один из значимых факторов устойчивого развития российского государства.

Термин *устойчивое развитие*, являющийся калькой с английского языка (англ. *sustainable development*), появился в середине XX столетия и использовался в сфере природопользования. Устойчивым развитием стали называть систему эксплуатации природных ресурсов, при которой эти ресурсы не истощаются. Речь в данном случае идет о неограниченно долгом использовании природного ресурса, на что указывает прилагательное *устойчивый*. С 1980-х годов термин *устойчивое развитие* вошел в широкий научный оборот. В 1987 году Международная комиссия по окружающей среде и развитию, определив, что «устойчивость в экологическом аспекте неотделима от устойчивости мирового развития в широком смысле», в докладе «Наше общее будущее» дала такое определение данному понятию: «Устойчивое развитие – это такое развитие, которое удовлетворяет потребности настоящего времени, но не ставит под угрозу способность будущих поколений удовлетворять свои собственные потребности» [11, с. 22]. В контексте данного определения понятие устойчивого

развития стало одним из основополагающих, базовых не только в природоохранной деятельности, но и при разработке других программ и проектов долгосрочного характера.

В «Концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию», которая утверждена в апреле 1996 года, подчеркивается, что идеи устойчивого развития «могут сыграть важную роль в консолидации российского общества и в определении государственных приоритетов» и что «переход к устойчивому развитию потребует скоординированных действий во всех сферах жизни», а не только в развитии «экономических и экологических институтов государства» [8].

Одним из факторов устойчивого развития Российской Федерации в новых политических реалиях XXI века исследователи считают языковой фактор, в связи с чем поднимается вопрос реализации в России политики лингвистической безопасности на федеральном уровне.

Термин *лингвистическая безопасность* был введен председателем правления Гильдии лингвистов-экспертов по документационным и информационным спорам, доктором филологических наук, профессором М.В. Горбаневским еще в 2002 году. Доктор юридических и филологических наук Е.И. Галяшина, присутствовавшая на научно-исследовательском семинаре «Теория и практика лингвистического анализа медиатекстов в судебных экспертизах и информационных спорах», где впервые прозвучал этот термин, поставила вопрос об объективной угрозе национальной безопасности, исходящей из электронного документооборота и управления цифровыми документами, в связи с чем она настаивала на необходимости соблюдения технологии лингвистической безопасности при подготовке таких документов [1].

После введения термина *лингвистическая безопасность* в научный обиход многие российские ученые (Ю.А. Бельчиков, Н.Д. Голев и др.) стали рассматривать лингвистическую безопасность в аспекте языковых и речевых нарушений, связанных с выражением оценочных суждений, мнений, предположений, клеветы и оскорблений по признаку национальной или расовой принадлежности. Такая позиция закономерно возникла в связи с ростом числа судебных лингвистических экспертиз и, как следствие, развитием нового междисциплинарного научного направления на пересечении юриспруденции и лингвистики – юрислингвистики [10].

Итак, на начальном этапе своего функционирования проблема лингвистической безопасности соотносилась «с темой языковой агрессии, языкового насилия и криминализации языка» [10, с. 25]. Но впоследствии этот термин приобрел более широкое толкование и теперь чаще всего ассоциируется:

- в широком смысле – с политикой в области межнациональных отношений, с решением задач формирования целостности государства,

а также с укреплением позиций русского языка и сохранением его национального и международного статуса [6];

- в узком смысле – с системой мер в рамках государственной языковой политики Российской Федерации, направленных на обеспечение комплексной защиты от внешних и внутренних угроз русского языка как государственного языка, а также других языков, на которых говорят народы России, являющейся многонациональным государством [5].

Как отмечает Б.А. Жигалев, лингвистическая безопасность является гарантией обеспечения суверенной, социальной, культурной и экономической безопасности страны. При этом концепция лингвистической безопасности реализуется не только на федеральном, но и на региональном уровне, а субъектами реализации программ лингвистической безопасности являются органы государственной власти [5].

Отправной точкой процесса укрепления целостности государства и национального единства за счет политики лингвистической безопасности РФ на федеральном уровне можно назвать Указ Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 года № 400 «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации», одним из основных принципов которого является «защита и поддержка русского языка как государственного языка Российской Федерации, повышенное внимание к соблюдению норм русского литературного языка, недопущение распространения через СМИ продукции, содержащей слова и выражения, не соответствующие этим нормам» [9]. Несмотря на то что в данном документе и в ряде других нормативно-правовых актов определен статус государственного языка Российской Федерации, его роль в укреплении мира и дружбы между народами РФ, его влияние на сферы общественной, политической и культурной жизни, сама «Концепция лингвистической безопасности» как документ, который определил бы приоритеты в языковой политике государства, расставил бы акценты в вопросах разработки актуальных программ обучения русскому языку, отвечающих современным стандартам и функционирующих не только в довузовских образовательных учреждениях, но и в вузах, пока еще не принята.

Исследователи, которые занимаются вопросами защиты русского языка как национального достояния Российской Федерации, выявили ряд негативных явлений, которые являются препятствиями на пути к языковой безопасности и которые, в первую очередь, следует принять во внимание. К ним относятся следующие:

- чрезмерное использование английского языка (прежде всего, в его американском варианте) в устных и письменных высказываниях носителей русского языка;
- криминализация устных и письменных высказываний, чрезмерное распространение жар-

гонной и ненормативной, в том числе обценной, лексики;

- масштабное и повсеместное снижение уровня языковой грамотности населения [3].

И в то же время следует выделить ряд положительных тенденций в реализации российской языковой политики. К ним относятся следующие:

- активизация в России наиболее высокообразованных слоев населения, деятельность которых направлена на сохранение русского языка как культурного наследия и средства межнационального общения;
- всеобщее привитие любви к родному языку и культуре родного языка;
- увеличение в учебных заведениях разных типов количества часов, отводимого на изучение русского и родного языков и культуры речевого общения.

Учитывая тот факт, что Российская Федерация – многонациональное государство, в котором, кроме русского, мирно уживаются более ста восьмидесяти других народов, национальностей и этнических групп, говорящих на различного типа языках и диалектах, в том числе и исчезающих, а потому входящих в фонд культурного наследия России, «главной проблемой лингвистической безопасности в России является обеспечение устойчивого развития общегосударственного языка во взаимодействии с другими языками» [12, с. 105]. Однако, к сожалению, в современной России во многих регионах наблюдается картина, свидетельствующая о нарушении принципов лингвистической безопасности. Так, М.Н. Грицко отмечает, что в Сибири, где живет большое количество малых народов (свыше 110 национальностей), представляющих восемь языковых семей, можно наблюдать картину, свидетельствующую об ослаблении взаимосвязи и взаимодействия между русским и этнонациональными языками, что в течение столетий было частью традиционного уклада [4, с. 66].

Угроза лингвистической безопасности возникает и в ситуации, когда язык становится рупором национально-сепаратистских настроений и политических требований, когда народы, населяющие регион, расставляют даже в повседневном общении свои лингвистические приоритеты, когда нарушаются языковые права человека и законы языковой терпимости.

Б.А. Жигалев также отмечает, что в некоторых многонациональных субъектах Российской Федерации взаимодействие национальных языков с языком государственным оставляет желать лучшего, что «до сих пор не во всех субъектах РФ урегулированы отношения между русским языком и титульными языками» [5, с. 36], на что особенно сильно влияют «усиливающееся деструктивное воздействие на русский язык и культуру со стороны экстремистски настроенных сил, получивших «инструкцию» за рубежом; сохранение в некоторых многонациональных республиках и регионах РФ очагов межнациональной напряженности

и конфликтов; ошибки в реализации языковой политики в отдельных субъектах РФ; действия псевдорелигиозных сект и рост религиозного радикализма и ксенофобии» [5, с. 36].

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что понятие «лингвистическая безопасность» является многокомпонентным. В настоящее время оно может быть рассмотрено в следующих ракурсах:

1. Лингвистическая безопасность как обеспечение безопасности самого языка, то есть эффективного и надежного его функционирования и защиты как от вредного воздействия внутри него самого, так и от излишнего проникновения в язык иностранной (прежде всего, англоязычной) лексики, иностранных грамматических структур и фонетических особенностей чужого языка или языков.

2. Лингвистическая безопасность как безопасность участников любого сообщества, объединенного коммуникацией, от угроз, связанных с ненадлежащим функционированием языка и неадекватным использованием его возможностей. Такого рода лингвистическая безопасность может быть представлена на всех уровнях – от межличностного до общенационального. Прежде всего это защита объекта коммуникации от угроз распространения и пагубного влияния негативной информации (особенно в условиях так называемой «информационной войны»). Следующим аспектом является предотвращение манипулятивного воздействия на реципиента с целью побуждения к противоправным действиям с помощью текстов радикального характера. Отдельное внимание следует уделить речевой агрессии (высказывания, в которых содержится негативная информация, направленная на конкретного адресата для достижения определенного воздействия, в частности причинение оскорбления, унижение личной чести и достоинства, его деловой репутации, распространение заведомо ложных негативных сведений и, как следствие, снижение личностного и социального статуса адресата).

3. Лингвистическая безопасность как поддержание межнациональных отношений, которые регулируются языковой политикой и влияют на национальную безопасность. Этот вектор понятия «лингвистическая безопасность» направлен на признание языка средством идеологического воздействия. Для обеспечения целостности государства и государственный язык, и языки национальных меньшинств совместно участвуют в формировании национальной и культурной идентичности, а также в закреплении форм общественного сознания, что позволяет населению страны осознавать себя единым народом и идентифицировать свое языковое поведение с единым национальным коммуникативным пространством.

Лингвистическая безопасность является относительно новым понятием, которое еще не получило должного системного описания в науке, что вполне объясняется его научной новизной и многоаспектностью. Чаще всего понятие лингвистиче-

ской безопасности оговаривается в контексте проблем национальной безопасности, информационной безопасности, языкового суверенитета и языковой политики. В то же время концепция лингвистической безопасности в настоящее время пока еще не имеет нормативного закрепления.

Полагаем, лингвистическую безопасность следует определить как состояние правовой защищенности, в первую очередь, государственного языка, при котором максимально полно обеспечивается его безопасное существование, сохранение целостности, нормативности, функциональности, национально-культурного своеобразия, способности к саморазвитию и самосовершенствованию. Лингвистическая безопасность – это и реализация системы мер в контексте проводимой государством языковой политики, исключающей причинение вреда системе языка под влиянием внутренних и внешних воздействий.

В Российской Федерации еще многое предстоит сделать для сохранения и развития как русского языка, так и языков этнических меньшинств. И для этого, в первую очередь, следует возродить статус русского языка не только как языка межнационального, но и международного общения. Без решения этой задачи устойчивое развитие России невозможно.

Литература

1. Галяшина Е.И. Лингвистика vs экстремизм: В помощь судьям, следователям, экспертам. – М.: Юридический Мир, 2006 г. – 96 с.
2. Глебова Л.Н. К вопросу о роли русского языка в современном многополярном мире // Современные проблемы науки и образования. 2015. – № 6 [электронный ресурс].
3. Гриценко Е.С. Язык и безопасность в контексте глобализации // Власть. – 2011. – № 11. – С. 9–11.
4. Грицко М.И. Лингвистическая безопасность – один из факторов безопасности многонациональной России // Идеи и идеалы. – 2011. – Т. 1. – № 3. – С. 63–78.
5. Жигалев Б.А., Устинкин С.В. Лингвистическая безопасность как фактор обеспечения устойчивого развития Российской Федерации // Власть, – 2015, – № 10. – С. 32–41.
6. Комаревцев В.И., Бакленева С.А. Лингвистическая безопасность как основа государственной целостности // URL: <https://scienceforum.ru/2024/article/2018035169>.
7. Костомаров В.Г. Русский язык в международном общении // Русский язык. Энциклопедия / Под ред. Ю.Н. Караулова. – М: Большая Российская Энциклопедия; Дрофа, 1997. – С. 445–447.
8. О концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию: Указ Президента Российской Федерации от 01.04.1996 г. № 440 // URL: <http://www.kremlin.ru>.

9. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400 // URL: <http://www.kremlin.ru>.
10. Трофимова Л.Н. Лингвистическая безопасность: к проблеме толкования // Русистика. – 2012. – № 1. – С. 24–28.
11. Устойчивое развитие: Новые вызовы / Под общ. ред. В.И. Данилова-Данильяна, Н.А. Пискуловой. – М.: Издательство «Аспект Пресс», 2015. – 336 с.
12. Халеева И.И. Лингвистическая безопасность России // Вестник Российской Академии Наук. Том 76. – 2006. – № 2. – С. 104–111.

LINGUISTIC SECURITY AS A FACTOR OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN FEDERATION

Belous A.A., Mamontova M.G.

Russian National Research Medical University (Pirogov Medical University),
Moscow State Linguistic University,

This article presents a theoretical understanding of linguistic security in the context of the tasks of sustainable development of the Russian Federation as a multinational state. Linguistic security is considered as a factor of sustainable development and as an important part of national security. In this connection, the ways of development of language policy of the Russian Federation are defined, aimed a) at ensuring the safety of the language itself as an effective and reliable means of communication and its protection from external and internal influences; b) ensuring the safety of participants of the communicative community from speech aggression, represented both at the interpersonal and national levels; c) ensuring the safety of interethnic relations, which are strengthened in the process of commonwealth of the state language with national languages. The authors of the article conclude that the realization of the concept of linguistic security at the level of state policy will provide the state with sustainable development.

Keywords: linguistic security, sustainable development, language policy, Russian language, national languages.

References

1. Galyashina E.I. Linguistics vs extremism: In assistance to judges, investigators, experts. – Moscow: World of Law, 2006. – 96 p.
2. Glebova L.N. To the question of the role of the Russian language in the modern multipolar world // Modern problems of science and education. 2015. – No. 6 [electronic resource].
3. Gritsenko E.S. Language and security in the context of globalization // Power. – 2011. – No 11. – Pp. 9–11.
4. Gritsko M.I. Linguistic security is one of the factors of security of multinational Russia // Ideas and Ideals. – 2011. – Vol. 1. – No 3. – Pp. 63–78.
5. Zhigalev B.A., Ustinkin S.V. Linguistic security as a factor in ensuring sustainable development of the Russian Federation // Power. – 2015. – No 10. – Pp. 32–41.
6. Komarevtsev V.I., Baklenova S.A. Linguistic security as the basis of state integrity // URL: <https://scienceforum.ru/2024/article/2018035169>.
7. Kostomarov V.G. Russian language in international communication // Russian language. Encyclopedia / Edited by Y.N. Karaulov. – Moscow: Big Russian Encyclopedia; Drofa, 1997. – Pp. 445–447.
8. On the Concept of Transition of the Russian Federation to Sustainable Development: Decree of the President of the Russian Federation of 01.04.1996 No 440 // URL: <http://www.kremlin.ru>.
9. On the National Security Strategy of the Russian Federation: Decree of the President of the Russian Federation of 02.07.2021 No 400 // URL: <http://www.kremlin.ru>.
10. Trofimova L.N. Linguistic security: to the problem of interpretation // Rusistika. – 2012. – No 1. – Pp. 24–28.
11. Sustainable Development: New Challenges / Edited by V.I. Danilov-Danilyan, N.A. Piskulova. – Moscow: Aspect Press, 2015. – 336 p.
12. Khaleeva I.I. Linguistic security of Russia // Bulletin of the Russian Academy of Sciences. Vol. 76. – 2006. – No 2. – Pp. 104–111.